

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОНОВАЛЬЧУК ІННА МИКОЛАЇВНА

УДК 37.091.3:373.3+159.922.6+316.346.36

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. М. Коновальчук

(підпис)

Науковий керівник

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2019

АНОТАЦІЯ

Коновальчук І. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2019.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю цілеспрямованої підготовки вчителів, готових до організації конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками на засадах педагогіки партнерства Нової української школи.

На рівні теорії і методики професійної освіти важливим є обґрунтування провідних положень щодо врахування трансформації соціальної ситуації розвитку, розширення сфер життєдіяльності та соціалізації дітей молодшого шкільного віку, що активізує їхні важливі потреби та інтереси. Однак відсутність умов їх повноцінної реалізації може призводити до виникнення конфліктних ситуацій у взаємодії дітей з батьками. Більшість батьків не в змозі самотійно вирішити проблеми міжособистісної взаємодії з дитиною й потребують кваліфікованої педагогічної допомоги, за якою вони, передусім, звертаються до вчителя, професійні функції якого вимагають належного рівня готовності до такого виду діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить про широкий спектр наукових розвідок у визначеному напрямі, результати яких слугують підґрунтям для дослідження окресленої проблеми. Важливість спеціальної підготовки вчителя як професійного посередника у вирішенні педагогічних конфліктів детермінує необхідність теоретичного розгляду та практичного вирішення проблеми

формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що не набула всебічного вивчення та потребує системного дослідження.

У результаті теоретичного аналізу обґрунтовано терміносистему дослідження, яку складають базові поняття: «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «ситуація конфлікту», «ситуація конфлікту дітей з батьками», «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками». На основі контент-аналізу системоутворювальним визначено поняття «готовність» – складне утворення особистості, що характеризує її стан і здатність до виконання певного виду діяльності. Авторське тлумачення поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» розглянуто як стан особистості, який сприяє розумінню індивідуальних особливостей інших людей, адекватному реагуванню на їхні дії у взаємовідносинах і спільній діяльності. Зазначено, що готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками є складовою загальної професійної готовності й характеризує здатність педагогів кваліфіковано діагностувати, аналізувати такі ситуації, проектувати та реалізовувати спільну діяльність у напрямі їх конструктивного вирішення.

Обґрунтовано можливості використання евристичних ресурсів та інструментарію міждисциплінарного, системного, інтегративного, технологічного, задачного, особистісно орієнтованого методологічних підходів для вирішення проблеми формування досліджуваної готовності.

Охарактеризовано особливості соціальної ситуації розвитку та провідної (навчальної) діяльності молодших школярів, які можуть, за певних умов, бути причинами виникнення конфліктних ситуацій у взаємовідносинах з батьками. Виявлено об'єктивні та суб'єктивні чинники конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками.

На основі узагальнення провідних ознак визначено сутність конфліктності молодшого школяра як комплексу індивідуально-характерологічних особливостей

особистості, які проявляються у неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях дитини у взаємодії з іншими, зокрема з батьками. Виокремлено показники конструктивної взаємодії дітей та батьків (позитивна мотивація до спільного пошуку та вирішення протиріч, уміння дорослих встановлювати контакти з дітьми, налагоджувати довірливе спілкування, об'єктивно, чуйно та врівноважено ставитися до проблем молодших школярів, зрозуміло й чітко пояснювати власну позицію).

Діагностовано та проаналізовано сфери конфліктної взаємодії дітей з батьками: розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей; налагодження відносин батьків і дітей; виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів; організації позанавчальної діяльності учнів; урахування індивідуальних рис дітей. З'ясовано причини конфліктів та умови забезпечення конструктивної взаємодії дітей і батьків.

Охарактеризовано структуру досліджуваної готовності, що включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, інтереси, установки, цінності); когнітивний (система загальних та спеціальних знань про психолого-педагогічні засади та практичні способи здійснення взаємодії); діяльнісно-практичний (комплекс загально-педагогічних та спеціальних умінь організації міжособистісної взаємодії); рефлексивно-регулятивний (здатність до емоційної стійкості, толерантності, критичного аналізу, адекватної самооцінки своїх професійних дій). Простежено взаємозв'язки між складовими готовності як в особистісному, так і процесуально-технологічному аспектах діяльності вчителя щодо налагодження взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Визначено критерії (мотиваційно-аксіологічний, пізнавально-теоретичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий) досліджуваної готовності.

На основі теоретичного аналізу й експертного оцінювання обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками: усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та

формування позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів. Охарактеризовано об'єктивні та суб'єктивні причини недостатнього рівня готовності вчителів до означеного виду професійної діяльності.

Представлено авторську модель (концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний блоки) формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, реалізація якої передбачає впровадження відповідної технології (організаційно-цільовий, практично-діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи).

У процесі педагогічного експерименту реалізовано авторську модель та технологію її впровадження, зокрема, спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту», забезпечено інтегрування змісту навчальних дисциплін, використання активних та інтерактивних форм і методів навчання (проблемні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, інтерактивний театр та ін.). Результати діагностики наприкінці формувального етапу експерименту засвідчили суттєве зростання показників рівня готовності (за всіма її компонентами) майбутніх учителів до роботи з дітьми та батьками в ситуації конфлікту.

Аналіз й узагальнення результатів педагогічного експерименту із застосуванням методів математичної статистики засвідчили позитивну динаміку показників рівнів готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що підтверджує ефективність запропонованих авторської моделі та технології.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз теорії та практики формування

готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; визначено й охарактеризовано сфери та причини конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками; обґрунтовано педагогічні умови (усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування в них позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів); розроблено авторську модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний блоки); охарактеризовано зміст, структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-регулятивний компоненти), визначено критерії, показники та рівні досліджуваної готовності; *удосконалено* змістове наповнення та методичний супровід процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; уточнено та конкретизовано сутність понять: «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «ситуація конфлікту», «ситуація конфлікту дітей з батьками», «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками»; *подальшого розвитку* набули зміст, форми, методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Практичне значення дослідження полягає: у поетапному впровадженні технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії з дітьми й батьками в ситуації конфлікту в освітній процес закладів вищої освіти, що забезпечується, зокрема, реалізацією спецкурсу «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та

батьками в ситуації конфлікту» та його навчально-методичним забезпеченням; у розробленні діагностичного інструментарію для виявлення конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками та методичних рекомендацій щодо їх попередження. Результати дослідження можуть бути використані в закладах вищої освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогами-практиками в роботі з дітьми та батьками, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: готовність, взаємодія, міжособистісна взаємодія, готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії, ситуація конфлікту, ситуація конфлікту дітей з батьками.

ABSTRACT

Konovalchuk I. M. Formation of readiness in the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction in the situation of conflict of children with parents. – Qualifying scientific work as manuscript.

The thesis is submitted for attaining the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in Specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2019.

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental study of the problem of forming the readiness in the prospective elementary school teachers to interpersonal interaction in the situation of conflict between children and parents.

The importance of the study is determined by the need for purposeful professional training of teacher's readiness to organize constructive interpersonal interaction in the situation of conflict of children with parents on the basis of the pedagogics of partnership in the context of the New Ukrainian School.

At the level of theory and methodology of professional education, it is important to ground the leading principles concerning taking into account the transformation of the social situation of development, as well as the expansion of life spheres and socialization of young school children, which activates their fundamental needs and interests. However, the lack of the conditions for their full realization can lead to

conflict situations in the interaction of children with their parents. Most parents are not able to solve the problems of interpersonal interaction with their child, and they need qualified pedagogical assistance, when they first of all address the teacher whose professional functions require an adequate level of readiness for this type of activities.

The analysis of scientific sources testifies to a wide range of scientific research in the mentioned direction, the results of which serve as a basis for the study of the outlined problem. The importance of special training for the teacher as a professional mediator to resolve the pedagogical conflicts determines the need for theoretical consideration and practical solution of the problem of the formation in the prospective elementary school teachers the readiness for interpersonal interaction in the conflict situation of children with parents; this problem has not acquired comprehensive study and research.

In the course of theoretical analysis, the terminology of the research is substantiated, which consists of such basic concepts: «readiness», «interaction», «interpersonal interaction», «readiness for interpersonal interaction», «conflict situation», «conflict situation of children with parents», «readiness of the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction in situations of conflict between children and parents». On the basis of the content analysis, the notion of «readiness» is defined as system-forming one which characterizes its state and ability to carry out certain type of activities. The author's interpretation of the concept of «readiness for interpersonal interaction» is considered as a state of a personality, which contributes to understanding the individual characteristics of other people, as well as an adequate response to their actions in their relationships and joint activities. It is emphasized that the willingness of the prospective elementary school teachers to interpersonal interaction in the situation of conflict of parents and their children is a component of general professional readiness and characterizes the teachers' ability to diagnose, analyze such conflict situations, as well as projecting and realizing joint activity in the direction of their constructive resolution.

The possibilities of using heuristic resources and tools of interdisciplinary, system, integrative, technological, task, personally oriented methodological approaches for solving the problem of forming the researched readiness are grounded.

The peculiarities of social situation of the development and leading (educational) activity in the junior pupils are characterized, which, under certain conditions, may be the causes of conflict situations in relationships with their parents. Objective and subjective factors of conflicts of junior pupils with their parents have been cleared out.

On the basis of generalization of leading signs, the essence of the conflict of the junior pupils is defined as a complex of individual character traits of the personality, which are manifested in inadequate cognitive, emotional, behavioral reactions of the child in interaction with others, specifically with the parents. The indicators of constructive interaction between children and parents are differentiated, such as (positive motivation for joint looking for and resolving the contradictions, the adults' ability to establish contacts with children, as well as to establish trusting communication due to objectively, sensitively and balanced attitude to the problems of junior pupils and the ability to reasonably and clearly explain once own attitude.

The spheres of conflict interaction between children and parents were diagnosed and analyzed outlining such phenomena as understanding of adults' psychological age and children's needs; establishing relationships between parents and children; identifying problems in the educational activities of junior pupils; organization of children's extra-curricular activities; taking into account children's individual traits. The causes of conflict and the conditions for constructive interaction between children and parents have been identified.

The structure of the investigated readiness is characterized, which includes the following components: motivational and value (needs, motives, interests, attitudes, values); cognitive (the system of general and specific knowledge of psychological and pedagogical principles and practical ways of interaction); activity and practical (a set of general pedagogical and special skills of organization of interpersonal interaction); reflexive and regulative (the ability to emotional stability, tolerance, critical analysis, adequate self-assessment of teacher's professional actions). Relationships between the

components of readiness in both personality and procedural aspects of the teacher's activity in establishing interaction in the situation of conflict with children are traced. The criteria (motivational and axiological, cognitive and theoretical, communicative and activity, reflexive and evaluative), the indicators and levels (low, medium, sufficient, high) of the readiness are determined.

On the basis of theoretical analysis and expert evaluation the pedagogical conditions for forming in the prospective elementary school teachers the readiness for interpersonal interaction in the situation of conflict the parents with their children are substantiated: the students' awareness of possible negative consequences of child-parent conflicts and formation of positive internal motivation; practical acquisition by the prospective teachers of constructive interpersonal interaction technologies in the situation of conflict of children with parents, and development of professionally significant personality qualities and abilities; the use of active and interactive forms and methods of students' educational activity. The objective and subjective reasons for the lack of teachers' readiness for a certain type of professional activity are characterized.

The author's model (consisting of conceptual and purpose, content, technological, productive blocks) of formation in the prospective elementary school teachers' readiness for interpersonal interaction in the situation of conflict of parents and their children is presented, implementation of which involves the introduction of appropriate technology (having organizational and purposeful, practically active, evaluative and reflexive stages).

In the course of the pedagogical experiment the author's model and technology of its implementation were implemented, particularly, the special course «Technologies of constructive interaction of elementary school teachers with children and parents in the conflict situation», as well as the integration of the content of educational disciplines, the use of active and interactive forms in and methods of studying (problematic lectures, heuristic discussions, brainstorming, business and role-playing games, modeling of pedagogical situations, simulation trainings, solving the professionally oriented pedagogical tasks, interactive theater, etc.). Diagnostic results at the end of pedagogical experiment showed a significant increase in the level of readiness (by all its

components) of the prospective teachers for working with children and parents in a conflict situation.

The analysis and generalization of the results of the pedagogical experiment with the use of mathematical statistics methods showed the positive dynamics of students' readiness levels for interpersonal interaction in the situation of conflict of parents with their children, which confirms the effectiveness of the proposed model and technology.

The scientific novelty and theoretical significance of the research lies in the following: *for the first time*, a comprehensive scientific analysis of the theory and practice of forming the readiness for interpersonal interaction in the situation of conflict of parents with their children in the prospective elementary school teachers was made; the spheres and causes of conflict between elementary school children and their parents has been identified and characterized; the pedagogical conditions are substantiated (the students' understanding the possible negative consequences of child-parent conflicts and formation of positive internal motivation for mastering necessary knowledge and skills needed for their solving; the use of active and interactive forms and methods of students' educational activity); the author's model of formation in the prospective elementary school teachers' readiness for interpersonal interaction in the situation of conflict of parents with their children was developed (having conceptual and purpose, content, technological, productive blocks); the content, structure (having motivational and valuable, cognitive, activity and practical, reflexive and regulatory components) are characterized; the criteria, indicators and levels of readiness are determined; the content and methodological support of the process of training the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction in the situation of conflict between children and parents *have been improved*; the essence of the concepts: «readiness», «interaction», «interpersonal interaction», «readiness for interpersonal interaction», «conflict situation», «conflict situation of children with parents», «readiness of the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction conflict of children with parents have been clarified and specified; the content, forms, methods of training of the prospective elementary school teachers for interpersonal interaction in the situation of conflict between children and parents *have become more developed*.

The practical significance of the research lies in the stage to stage introduction of the technology of forming the readiness in the prospective elementary school teachers to interpersonal interaction with children and parents in the situation of conflict in the educational process of the institutions of higher education, being provided, in particular, by the implementation of author's course «Technologies of constructive interaction of elementary school teachers with children and parents in the conflict situation» and its educational and methodological support; in developing diagnostic tools for identifying the conflicts of elementary school children with their parents, as well as the methodological guidelines for preventing them. The results of the study can be used in higher education institutions in the process of professional training of the prospective elementary school teachers, as well as by the pedagogues in work with children and parents, as well as in the system of postgraduate teacher education.

Keywords: readiness, interaction, interpersonal interaction, readiness of the prospective elementary school teachers to interpersonal interaction, the conflict situation, the conflict situation of children with parents.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Коновальчук, І.М., 2017. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир. Вип. 87, с. 140-146.
2. Коновальчук, І.М., 2018. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та їх батьками в ситуації конфлікту. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич. № 7 (162), с. 121-126.
3. Коновальчук, І.М., 2018. Експериментальна перевірка моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками та дітьми в ситуації конфлікту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир. Вип. 4 (95), с. 92-97.

4. Коновальчук, І.М., 2018. Методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками та дітьми в ситуації конфлікту. *Українська полоністика*. Житомир. Вип. 15 (15), с. 130-138.

5. Коновальчук, І.М., 2019. Терміносистема проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». Вип. 91, с. 246-251.

6. Коновальчук, І.М., 2018. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Volume 6, № 3, p. 49-53.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Коновальчук, І.М., 2006. Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України за ред. С.Д. Максименка*. Київ, вид-во «ГНОЗІС». Вип. 1, с. 171-176.

8. Коновальчук, І.М., 2008. Особливості конфліктної взаємодії батьків з молодшими школярами: експериментальне дослідження. *Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Ніжин. Вип. 5, с. 192-204.

9. Коновальчук, І.М., 2010. Соціально-психологічні причини конфліктів у міжособистісній взаємодії. *Актуальні питання сімейної медицини: матеріали VIII Міжрегіональної наук.-практ. конференції*. Житомир: Полісся, с. 424-431.

10. Коновальчук, І.М., 2010. Сфери конфліктної взаємодії батьків з дітьми молодшого шкільного віку. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків, ХНПУ. Вип. 37, с. 168-178.

11. Коновальчук, І.М., 2011. Соціально-психологічний клімат сім'ї і здоров'я дитини. *Магістр медсестринства*. Український науково-практичний журнал. Житомир: Полісся. № 2 (6), с. 24-27.

12. Коновальчук, І.М., 2011. Психологічні аспекти виникнення та корекції конфліктів батьків і дітей молодшого шкільного віку. *«Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи»*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Житомир: Полісся, с. 135-138.

13. Коновальчук, І.М., 2012. Особливості соціалізації дитини в ситуації конфлікту з батьками. *Регіональні аспекти модернізації соціально-економічних процесів в умовах суспільної нестабільності*: зб. наук. робіт. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 41-44.

14. Коновальчук, І.М., 2013. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кіровоград: Імекс-ЛТД. Том IX. Вип. 6, с. 442-449.

15. Коновальчук, І.М., 2014. Вплив батьківсько-дитячих відносин на розвиток особистості дитини. *Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Хмельницький: Вид-во ХГПА, с. 109-113.

16. Коновальчук, І.М., 2015. Вимоги до психокорекції конфліктів молодших школярів з батьками. *Відносини між батьками і дітьми: проблеми та шляхи їх розв'язання*: матеріали міжвузівської (заочної) наук.-практ. конференції. Хмельницький: ФОП «О.М. Казаков», с. 147-150.

17. Коновальчук, І.М., 2015. Психолого-педагогічна культура взаємодії батьків з дітьми. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції. Суми: Вид-во «Мрія», с. 212-216.

18. Коновальчук, І.М., 2015. Труднощі в навчальній діяльності молодших школярів як чинник їх конфліктності з батьками. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. праць. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 226-229.

19. Коновальчук, І.М., 2016. Особливості готовності майбутніх вчителів до вирішення педагогічних конфліктів. *Сучасні тенденції і пріоритети в підготовці*

майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Полісся. Ч. 1, с. 156-159.

20. Коновальчук, І.М., 2018. Умови конструктивної взаємодії батьків і дітей у ситуації конфлікту. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи: зб. наук. праць. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець». Ч. 1, с. 70-74.*

21. Коновальчук, І.М., 2019. Сутність і структура готовності майбутніх вчителів початкових класів до надання допомоги батькам у вирішенні конфліктів з дітьми. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентісний підхід: зб. наук. праць. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», с. 270-275.*

22. Коновальчук, І.М., 2019. Аналіз сутності готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: монографія за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 338-349.*

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

23. Коновальчук, І.М., 2005. Сучасна сім'я як інститут соціалізації дитини. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. праць. Вип. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 224-226.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ.....	27
1.1. Терміносистема проблеми дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.....	27
1.2. Особливості конфліктної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками	47
1.3. Методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.....	70
Висновки до першого розділу.....	84
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ.....	86
2.1. Структура, критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.....	86
2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.....	111
2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.....	126
Висновки до другого розділу.....	145

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ.....	147
3.1. Організація та методика проведення експериментальної роботи.....	147
3.2. Технологія формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками	170
3.3. Експериментальна перевірка ефективності моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками	192
Висновки до третього розділу.....	210
ВИСНОВКИ.....	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	217
ДОДАТКИ.....	243

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АЗ – абсолютне значення

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ЗВО – заклад вищої освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Одним із базових компонентів Нової української школи визначено педагогіку партнерства, основою якої є взаємодія та співпраця рівноправних і відповідальних учасників освітнього процесу. Для реалізації принципів дитиноцентризму, організації конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками необхідна цілеспрямована підготовка нової генерації вчителів, про що йдеться в законодавчих і нормативних документах: законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2012), Концепції «Нова українська школа» (2018), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін. Так, у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) однією з основних фахових компетентностей випускників закладу вищої освіти визначено здатність до надання допомоги, порад і рекомендацій батькам, налагодження ефективної комунікації з ними, забезпечення педагогічного супроводу виховання дитини в родині.

На рівні теорії і методики професійної освіти важливим є обґрунтування провідних положень щодо врахування трансформації соціальної ситуації розвитку, розширення сфер життєдіяльності та соціалізації дітей молодшого шкільного віку, що активізує їхні важливі потреби та інтереси. Однак відсутність умов їх повноцінної реалізації може призводити до виникнення конфліктних ситуацій у взаємодії дітей з батьками. Більшість батьків не в змозі самостійно вирішити проблеми міжособистісної взаємодії з дитиною й потребують кваліфікованої педагогічної допомоги, за якою вони, передусім, звертаються до вчителя, професійні функції якого вимагають належного рівня готовності до такого виду діяльності.

Теорія і практика професійної підготовки педагогів у контексті інноваційних змін у системі загальної середньої освіти, зокрема в початковій школі, представлені в дослідженнях О. Антонової, Г. Балла, С. Вітвицької,

О. Вознюка, О. Дубасенюк, І. Гавриш, К. Дурай-Новакової, Л. Зданевич, І. Зязюна, В. Кременя, Т. Левовицького, А. Линенко, С. Литвиненко, О. Пехоти, Д. Чернілевського та ін. Теоретико-методологічні засади дослідження конфліктів, способів їх попередження та вирішення розроблені в працях А. Анцупова, О. Белкіна, Т. Браніцької, Н. Гришиної, Л. Долинської, Е. Ейдемільера, С. Ємельянова, Л. Козера, Г. Ложкіна, Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровської, М. Пірен, Н. Пов'якель, А. Шипилова та ін.

Питання формування готовності вчителів до взаємодії із суб'єктами конфліктів у педагогічному процесі стали предметом наукових пошуків І. Бежа, О. Березюк, В. Галузяка, Ю. Костюшка, Ю. Кулюткіна, О. Ліннік, А. Лукашенка, О. Матвієнко, М. Рибаківної, І. Садової, В. Семиченко, І. Холковської та ін. Аналізу особливостей взаємодії вчителя в ситуаціях конфлікту дітей з батьками присвячені дослідження М. Безруких, Г. Бурменської, А. Варги, С. Губіної, В. Заслуженюка, О. Карабанової, А. Лідерса, В. Постового, В. Семиченко, В. Століна, Е. Шефера та ін.

Аналіз наукових джерел свідчить про широкий спектр наукових розвідок у визначеному напрямі, результати яких слугують підґрунтям для дослідження окресленої проблеми. Важливість спеціальної підготовки вчителя як професійного посередника у вирішенні педагогічних конфліктів детермінує необхідність теоретичного розгляду та практичного вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що не набула всебічного вивчення та потребує системного дослідження.

Сучасний стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми та батьками характеризується комплексом взаємопов'язаних *суперечностей*, а саме: між об'єктивним існуванням конфліктів молодших школярів з батьками, що негативно впливають на особистісний розвиток і навчання дітей, та ігноруванням цього явища як учителями, так і батьками; гострою потребою налагодження конструктивних відносин батьків з дітьми та недостатньою професійною готовністю педагогів надати сім'ї кваліфіковану

педагогічну допомогу; необхідністю системної підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та невизначеністю завдань, змісту, технологій та педагогічних умов цього процесу.

Таким чином, актуальність проблеми, її соціальна значущість, недостатня розробленість як в теоретичному, так і в практичному аспектах, необхідність вирішення означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції» (РН № 0110U002110), а також кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка «Впровадження освітніх інновацій у систему підготовки майбутніх педагогів ДНЗ і початкової школи» (РН № 0112U002256). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 11.12.2015 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 31.01.2017 р.).

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні засади, уточнити змістове наповнення базових понять дослідження.
2. Виявити особливості, чинники, сфери конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками та окреслити шляхи їх конструктивного вирішення.

3. Визначити структуру, критерії, показники та провести діагностику наявного рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

4. Обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

5. Розробити модель і технологію формування досліджуваної готовності й експериментально перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження: процес формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії.

Предмет дослідження: модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань на різних етапах дослідження було використано такі **методи:** *теоретичні* – аналіз і синтез, індукція і дедукція, контент-аналіз, порівняння, моделювання, абстрагування, класифікація, конкретизація – для вивчення наукових джерел, систематизації понятійного апарату, обґрунтування основних теоретичних положень і побудови моделі досліджуваного процесу; *емпіричні* – спостереження, анкетування, тестування, самооцінка, експертна оцінка, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки ефективності моделі й технології формування означеної готовності; *математичної статистики* – для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, перевірки вірогідності отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження: Житомирський державний університет імені Івана Франка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Загалом на різних етапах експерименту

брали участь 466 студентів, 20 викладачів закладів вищої освіти, 56 учителів початкових класів, 110 учнів молодших класів та 89 батьків.

Організація та основні етапи дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2014–2019 років й охопило три етапи наукового пошуку.

На першому (2014–2015 рр.) – *теоретично-пошуковому етапі* – проаналізовано стан проблеми, виявлено суперечності, сформульовано науково-категоріальний апарат дослідження; уточнено базові поняття; обґрунтовано методологічні підходи до організації досліджуваного процесу; визначено структуру, критерії і показники оцінювання рівнів, обґрунтовано педагогічні умови та модель формування означеної готовності.

На другому (2016–2018 рр.) – *експериментальному етапі* – проведено діагностику й аналіз типових сфер та причин дитячо-батьківських конфліктів; охарактеризовано наявний стан, особливості та проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеного виду діяльності; експериментально перевірено ефективність авторської моделі та технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

На третьому (2019 р.) – *узагальнюючому етапі* – проаналізовано результати експерименту, які підтверджено статистичними методами; сформульовано висновки, окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз теорії та практики формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; визначено й охарактеризовано сфери та причини конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками; обґрунтовано педагогічні умови (усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування в них позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток

професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів); розроблено авторську модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний блоки); охарактеризовано зміст, структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-регулятивний компоненти), визначено критерії, показники та рівні досліджуваної готовності;

удосконалено змістове наповнення та методичний супровід процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; уточнено та конкретизовано сутність понять: «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «ситуація конфлікту», «ситуація конфлікту дітей з батьками», «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками»;

подальшого розвитку набули зміст, форми, методи підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Практичне значення дослідження полягає: у поетапному впровадженні технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії з дітьми й батьками в ситуації конфлікту в освітній процес закладів вищої освіти, що забезпечується, зокрема, реалізацією спецкурсу «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту» та його навчально-методичним забезпеченням; у розробленні діагностичного інструментарію для виявлення конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками та методичних рекомендацій щодо їх попередження. Результати дослідження можуть бути використані в закладах вищої освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогами-практиками в роботі з дітьми та батьками, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/366 від 22.04. 2019 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 11 від 11.01. 2019 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 117 від 06.02. 2019 р.), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (довідка № 01-13/90 від 30.01. 2019 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 09 від 22.04. 2019 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 1571-Н від 26.04. 2019 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2006, 2013, очна), «Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості» (Вінниця, 2013, очна), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2015, очна), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016, очна), «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід» (Житомир, 2017, очна), «Морально-патріотичне виховання студентської молоді в системі вищої освіти» (Бар, 2018, очна), «Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку» (Житомир, 2018, очна), «Актуальні проблеми в системі освіти: теоретико-методологічні і прикладні аспекти» (Бар, 2019, очна); *всеукраїнських з міжнародною участю*: «Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти» (Житомир, 2016, очна), «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» (Житомир, 2017, очна), «Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи» (Житомир, 2018, очна); *всеукраїнських*: «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії» (Житомир, 2011, очна), «Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів» (Хмельницький, 2014, очна), «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти» (Житомир, 2014, очна), «Формування дидактичної

компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти» (Житомир, 2015, очна), «Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів» (Житомир, 2016, очна), «Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід» (Житомир, 2019, очна); *міжнародному семінарі* «Новітні педагогічні технології у світлі духовних цінностей європейської цивілізації» (Вінниця, 2014, очна); *науково-практичному семінарі з міжнародною участю* «Особистісний потенціал сучасного викладача закладу вищої освіти як основа професійного становлення майбутніх фахівців» (Івано-Франківськ, 2018, очна), *всеукраїнських педагогічних читаннях* «В.О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю. «А що там за лісом?..»: Філософія для дітей» (Житомир, 2017, очна); *міжвузівських конференціях*: «Регіональні аспекти модернізації соціально-економічних процесів в умовах суспільної нестабільності» (Житомир, 2012, очна), «Відносини між батьками і дітьми: проблеми та шляхи їх розв'язання» (Хмельницький, 2015, заочна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка (2016–2019 рр.). Матеріали дослідження були також апробовані в процесі реалізації Україно-італійського проекту «Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна» (акт № 1835 від 11/11/14 СUP E96G14000870009; угода від 04.11. 2015 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 23 публікаціях, із них – 5 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 1 – у закордонному періодичному фаховому науковому виданні, 1 підрозділ – у колективній монографії, 16 публікацій – у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (309 позицій, з них 11 – іноземними мовами) та 14 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 264 сторінки (основного тексту – 198 сторінок). Робота містить 26 таблиць та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ

1.1. Терміносистема проблеми дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Одним із першочергових завдань теоретичного етапу педагогічного дослідження є визначення, аналіз, уточнення та систематизація понять, які окреслюють об'єкт і предмет наукового пошуку. Категорійне поле дослідження проблеми готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками у ситуації конфлікту визначається поняттями: «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «ситуація конфлікту», «ситуація конфлікту дітей з батьками», «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками». Однак у науковій літературі при тлумаченні цих понять у контексті означеної проблеми спостерігається як смислова невизначеність, так і змістова неузгодженість. Тому окреслені поняття потребують уточнення сутності, змістового наповнення, систематизації та встановлення взаємозв'язків між ними, а також зв'язків з іншими категоріями й поняттями.

Обґрунтованість і цілісність системи понять дозволяє уникнути смислової неоднозначності й неточності при розробці теоретичних положень у процесі дослідження проблеми, а також при оцінюванні та інтерпретації фактів і явищ педагогічної реальності. Тому необхідно дотримуватися принципів системності та ієрархічності при формулюванні системи понять відповідно до їх змістової значущості від загального до часткового й особливого, а також встановлення взаємозв'язків між ними.

При формулюванні понять важливо, щоб вони лише пояснювали смисл того, що описують, але й забезпечували ефективність вирішення теоретичних і практичних завдань дослідження з певних методологічних позицій. О. Лосєв зазначає, що «у кожній науці вже давно прийшли до висновку про необхідність опрацювання таких загальних категорій, які допомагали б освоїти всі безмежно різноманітні, випадкові й часто суперечливі факти та створити з них єдину й цільну систему»¹. Д. Чернілевський наголошує, що окремі поняття науки абстрактні й суб'єктивні. У науковій теорії, яка є відображає системність і тенденції розвитку предмету дослідження, проявляється об'єктивність змісту понять науки, які певним чином пов'язані між собою й утворюють цілісність. Наукова теорія існує за умови, що узагальнені нею знання згорнуті в системі внутрішньо взаємопов'язаних між собою понять². Виходячи з цих позицій, вважаємо, що обґрунтованість системи понять, цілісність та об'єктивність їх змісту суттєво впливають на розробку теоретичних положень, моделі й технології формування готовності майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії з батьками та дітьми у ситуації конфлікту. Зміст поняття необхідно визначати через родову ознаку та найближчу видову відмінність, які відносять об'єкт, переданий поняттям, до певного класу об'єктів чи процесів, вживаючи загальноприйняті в певній науковій галузі усталені терміни (наприклад, виховання – це процес).

Системоутворювальним у терміносистемі проблеми нашого дослідження виступає поняття «готовність», досить широко представлене в лінгвістичних, психологічних, педагогічних та інших професійних словниках, що свідчить про його усталеність і вживаність у різних наукових галузях.

Поняття «готовність» розглядається педагогами та психологами як умова успішності діяльності та характеризується досить різнопланово: як психофізіологічний стан (М. Дяченко, Є. Ільїн, О. Ухтомський та ін.)^{3, 4, 5}, як

¹ Лосєв, А.Ф., 1989. В поисках построения общего языкознания как диалектической системы. *Теория и методология языкознания*. Москва: Наука, с. 5.

² Чернілевський, Д.В., ред. 2010. *Методологія наукової діяльності*: Навч. посібник: вид. 2-ге, допов. Вінниця: Вид-во АМСКП, с. 37.

³ Дяченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина.

⁴ Ильин, Е.П. 2008. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Питер.

інтегративна якість особистості (О. Дубасенюк, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін.)^{6, 7, 8}, як синтез певних особистісних якостей (С. Бризгалова, Л. Кандибович, С. Максименко, В. Сластьонін, та ін.)^{9, 10, 11, 12}, як цілісність психічних процесів і здібностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Моляко, С. Рубінштейн, та ін.)^{13, 14, 15, 16}.

Етимологія поняття «готовність» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови має два тлумачення: 1) схильність до чого-небудь, бажання зробити що-небудь; 2) стан, при якому все зроблено для чого-небудь¹⁷. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику поняття «готовність» розглядається як цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності¹⁸. У довідково-аналітичній праці «Енциклопедія освіти» зазначається, що готовність – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності¹⁹. У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка поняття «готовність» характеризується як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності, як адекватна установка на майбутню діяльність²⁰. У психологічному словнику В. Мещерякова та В. Зінченка під готовністю до дії розуміється стан всіх психофізіологічних систем людини,

⁵ Ухтомский, А.А. 2002. *Доминанта*. Санкт-Петербург: Питер.

⁶ Дубасенюк, О.А. 2009. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, вип. 468, с. 143-153.

⁷ Платонов, К.К. 1977. *Психология*: учеб. пособие. Москва: Высшая школа.

⁸ Узнадзе, Д.Н. 2004. *Общая психология*. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер.

⁹ Брызгалова, С.И. 2004. *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*. Калининград: КГУ.

¹⁰ Дьяченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина.

¹¹ Максименко, С.Д., 2003. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: [монографія]. Київ: АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, с. 691-811.

¹² Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».

¹³ Ананьев, Б.Г. 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

¹⁴ Выготский, Л. С. 1984. *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Москва: Педагогика, Т. 4: Детская психология.

¹⁵ Моляко, В.О. 1989. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Т-во «Знання» УССР.

¹⁶ Рубинштейн, С.Л. 1989. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, т. 1.

¹⁷ Бусел, В.Т. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ – Ірпінь: Перун, с. 194.

¹⁸ Гончаренко, С.У. 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, с. 97.

¹⁹ Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 136.

²⁰ Ярмаченко, М.Д., ред., 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка, с. 76.

мобілізація яких забезпечує успішне здійснення певних дій, а стан готовності до дії визначається комплексом чинників, що характеризують різні рівні, сторони готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності²¹.

Аналіз наукових джерел свідчить про різне змістове наповнення поняття «готовність», що обумовлено вибором авторами певних наукових підходів та специфікою конкретної професійної діяльності, до якої здійснюється підготовка її суб'єкта. Загалом можна виділити три основні підходи до трактування сутності категорії «готовність»: системний, функціональний та особистісний. З позицій системного підходу готовність розглядається як цілісність мотиваційного, когнітивного, операційного компонентів особистості (потреб, мотивів, установок, ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок, набутого досвіду), сформованість яких дозволяє виконувати певну діяльність (О. Дубасенюк, Є. Кузьмін, Н. Кузьміна, В. Шадріков та ін.)^{22, 23, 24, 25}. При функціональному підході готовність характеризується як певний стан психічних та фізіологічних функцій і систем людини, передстартова активізація яких забезпечує оптимальний рівень діяльності та працездатності (Є. Ільїн, О. Кокун, О. Ухтомський та ін.)^{26, 27, 28}. У контексті особистісного підходу готовність розуміється як інтегративна якість особистості, цілісність психічних процесів та індивідуальних здібностей якої є умовою успішної діяльності та цілеспрямованої поведінки й визначає рівень її професійної зрілості (О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, С. Максименко та

²¹ Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П., ред., 2008. *Большой психологический словарь*. 4-е изд., дополн. и испр. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, с. 102.

²² Дубасенюк, О.А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

²³ Кузьмін, В.П. 1973. Системность как ступень научного познания. *Системные исследования. Ежегодник* / редкол. Москва: Наука, с. 76-107.

²⁴ Кузьміна, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

²⁵ Шадріков, В.Д. 1996. *Психология деятельности и способности человека*: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос».

²⁶ Ильин, Е.П. 2008. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Питер.

²⁷ Кокун, О.М. 2004. *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*: [монографія]. Київ: Міленіум.

²⁸ Ухтомський, А.А. 2002. *Доминанта*. Санкт-Петербург: Питер.

ін.)^{29, 30, 31}. Ці підходи комплексно застосовуються при характеристиці сутності загальної готовності як стійкої, постійної якості особистості, яка є передумовою успішного здійснення будь-якої діяльності, і ситуативної (тимчасової) готовності як психофізіологічного стану, необхідного для виконання певного виду діяльності в конкретних умовах. М. Дьяченко та Л. Кандилович вказують, що готовність – це не тільки психічний стан, але й стійка тривала якість особистості. Оскільки така готовність є постійною, то її не потрібно формувати щоразу при нових умовах чи завданнях діяльності. Будучи завчасно сформованою вона є передумовою ефективності діяльності³². Досліджуючи проблеми мотивації поведінки людини, В. Семиченко поняття готовності до професійної діяльності визначає як психічний стан, що включає: а) операційну готовність – негайну передстартову активність людини, її включення в діяльність на необхідному рівні; б) функціональну готовність – усвідомлення людиною власних цілей, оцінку певних постумов, визначення найбільш вірогідних способів діяльності; в) особистісну готовність, яка містить пролонговану високу активність особистості під час включення у трудовий процес, прогнозування необхідності розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку вірогідності досягнення життєвих успіхів через діяльність³³. Отже, загальна особистісна та психофізіологічна готовність є основою для підготовки вчителя до конкретного виду професійної діяльності та взаємодії і постійно впливає на їх ефективність. У тлумаченні готовності як стану особистості підкреслюється її активно-діяльнісний характер, що мобілізує людину на реалізацію нових цілей. Рівень готовності до педагогічної діяльності передусім залежить від уміння

²⁹ Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

³⁰ Дурай-Новакова, К.М., 1983. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*: автореф. дис. доктора пед. наук. Москва: Московский педагогический институт.

³¹ Максименко, С.Д., 2003. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: [Монографія]. Київ: АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, с. 691-811.

³² Дьяченко, М.И. и Кандилович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, с. 20.

³³ Семиченко, В.А. 2004. *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы)*. Киев: Миллениум, с. 99-100.

педагога формулювати цілі та пріоритетні напрями в своїй професії, оцінки себе як особистості та суб'єкта педагогічної діяльності³⁴.

Для уточнення сутності та змісту поняття «готовність» ми провели контент-аналіз його визначень у наукових джерелах. Усього було проаналізовано 28 понять, представлених у словниках, монографіях, дисертаціях, навчальних посібниках із психології та педагогіки. Особлива увага приділялась авторським тлумаченням поняття «готовність» у наукових публікаціях із досліджуваної тематики у фахових виданнях останніх років. Згідно з методикою проведення контент-аналізу, були виділені основні семантичні одиниці аналізу у досліджуваних поняттях. Семантичною одиницею аналізу обрано визначені авторами категоріальні ознаки (або кілька ознак) поняття «готовність». Семантичні одиниці з вираженими предикатними групами, які розкривали основне змістове значення й специфічні ознаки цього поняття, розглядалися більш детально. Потім виділені семантичні одиниці класифікувалися за категорією (значення терміну) і категоріальними ознаками поняття та підраховувалася частота їх проявів³⁵. Наведемо приклад виділення ключових смислових елементів у структурі предикату визначення поняття «готовність» (автор С. Гончаренко). «Готовність – (2) цілісне (1) особистісне утворення, що інтегрує (3) сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності»³⁶. У результаті аналізу та узагальнення було виділено шість стійких значень, які визначають сутність категорії «готовність», а також дев'ять найбільш часто вживаних категоріальних ознак (таблиця 1.1).

На основі узагальнення ключових категоріальних ознак ми сформулювали таке визначення поняття «готовність»: *сформоване в результаті діяльності чи спеціальної підготовки складне структурне утворення особистості, що виникає на основі синтезу її психофізіологічних, особистісних, пізнавальних якостей,*

³⁴ Дьяченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина.

³⁵ Дубасенюк, О.А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, с. 100-106.

³⁶ Гончаренко, С.У. 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, с 97.

наявних цінностей, установок, знань, умінь, навичок, досвіду та характеризує її стан і здатність до успішного виконання певного виду діяльності³⁷.

Таблиця 1.1

Результати контент-аналізу поняття «готовність»

№ п/п	А. Категорії (значення терміну)	Кількість авторів		Кількість смислових одиниць аналізу	
	Б. Категоріальні ознаки поняття «готовність»	Абсолютне значення	%	Абсолютне значення	%
А. 1	Стан	10	34	10	25
2	Умова успішності діяльності	7	24	7	17
3	Здатність	2	7	2	5
4	Особистісне утворення	2	7	2	5
5	Якість	2	7	2	5
6	Цілісність компонентів	2	7	2	5
Б. 1	Особистісний характер	20	67	20	20,6
2	Інтегративний характер	10	34	10	10,3
3	Системність, цілісність	8	27	8	8,3
4	Сформованість якостей	8	27	8	8,3
5	Ієрархічність, взаємозв'язок компонентів	8	27	8	8,3
6	Діяльнісний, функціональний характер	7	23,3	7	7,3
7	Формується в діяльності / результат підготовки, навчання	6	20	6	6,2
8	Передбачає володіння способами досягнення цілей	5	16,6	5	5,2
9	Передбачає ціннісне ставлення до діяльності	4	13,3	4	4,2

У вивчених дослідженнях наголошується на значимості спеціальної підготовки та навчання для формування готовності до професійної діяльності. Зокрема, В. Сластьонін поняття «готовність» розглядає як внутрішній стан, здатність цілісної особистості, ознаку професійної кваліфікації, що є результатом цілеспрямованої підготовки³⁸. А. Линенко також підкреслює, що готовність не є

³⁷ Коновальчук, І.М., 2019. Аналіз сутності готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. В: Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: монографія за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 340.

³⁸ Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. 2013. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», с. 238.

вродженою, а виникає внаслідок певного досвіду людини, ґрунтованого на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній³⁹. У дослідженні С. Бризгалової готовність – це набуте в результаті спеціального навчання цілісне особистісне динамічне утворення, яке містить у своїй структурі взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний і психологічний⁴⁰.

Готовність до певного виду діяльності характеризується специфікою її об'єкта, змісту, функцій, умов та індивідуально-особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності. У контексті нашого дослідження об'єктом професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів є міжособистісна взаємодія з дітьми та батьками у ситуації конфлікту між ними. Оскільки в науковій літературі відсутнє однозначне визначення поняття «готовність до міжособистісної взаємодії», то конкретизуємо його сутність на основі аналізу, уточнення та синтезу ознак понять «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія».

Категорії «взаємодія» та «міжособистісна взаємодія» досить широко представлені в різних наукових галузях і досліджуються в психологічному (О. Бодальов, М. Каган, О. Леонтьєв, М. Обозов, В. Семиченко та ін.)^{41, 42, 43, 44, 45}; соціально-психологічному (В. Агєєв, Г. Андрєєва, Я. Коломінський, Л. Орбан-Лембрик, А. Реан, К. Роджерс та ін.)^{46, 47, 48, 49, 50}; педагогічному (І. Бех, Г. Васянович, С. Губіна, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, П. Петрі та ін.)^{51, 52, 53, 54, 55, 56, 57} аспектах.

³⁹ Линенко, А.Ф., 1996. *Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності*. Доктор наук. Київ, с. 56.

⁴⁰ Брызгалова, С.И. 2004. *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*. Калининград: КГУ, с. 63.

⁴¹ Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.

⁴² Каган, М.С. 1988. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат.

⁴³ Леонтьев, А.Н. 1975. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

⁴⁴ Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка.

⁴⁵ Семиченко, В.А. і Заслуженюк, В.С. 1998. *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ: Веселка.

⁴⁶ Агеев, В.С. 1990. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы*. Москва: Издательство Московского университета.

⁴⁷ Андреева, Г.М. 2000. *Социальная психология*. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс.

⁴⁸ Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія*: Посібник. Київ: Академвидав.

⁴⁹ Реан, А.А. и Коломинский, Я.Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.

⁵⁰ Роджерс, К. 2001. *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс.

⁵¹ Бех, І.Д. 2008. *Виховання особистості*: підручник. Київ: Либідь.

⁵² Васянович, Г.П. 2005. *Педагогічна етика*: навч.-метод. посіб. Львів: «Норма».

Категорія «взаємодія» має міждисциплінарний характер і розглядається як об'єктивна й універсальна форма існування, спосіб взаємозв'язку, взаємовпливу й умова розвитку всіх матеріальних, ідеальних і соціальних систем. Як філософська категорія взаємодія відображає особливий тип відносин між об'єктами, при якому кожен із об'єктів діє й впливає на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає впливу дії кожного з цих об'єктів, що призводить до зміни його стану⁵⁸.

У соціально-гуманітарних науках категорія «взаємодія» необхідна для визначення й розкриття всіх смислів, факторів, умов, ситуацій, із якими людина стикається в процесі спільної діяльності, зокрема, професійної. У системі соціальних відносин взаємодія є основним способом інтеграції та координації дій людей або їх груп у процесі здійснення спільної діяльності. М. Обозов відзначає, що саме взаємодія уможливорює перетворення сукупності індивідуальних дій на єдину систему спільних дій⁵⁹.

У психології поняття «взаємодія» розглядається як: процеси впливу людей один на одного, взаємної обумовленості їхніх вчинків, міжособистісних зв'язків, зміни системи потреб (Б. Анан'єв, М. Каган)^{60, 61}; інтерактивна складова змістової структури спілкування (Г. Андрєєва, В. Заслуженюк, В. Семиченко)^{62, 63}; процес або форма спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калік, Я. Коломінський)^{64, 65, 66}; взаємозалежний обмін діями (Л. Орбан-Лембрик, А. Петровський, М. Ярошевський)^{67, 68}; спосіб організації спільної діяльності (Г. Андрєєва,

⁵³ Губіна, С.І., 2019. Саморегуляція педагогічної діяльності як компонент діалогічної взаємодії. *Університет-школа: співпраця в умовах євроінтеграції*: монографія. Вінниця: Твори, с. 157-158.

⁵⁴ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.

⁵⁵ Кан-Калік, А.В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

⁵⁶ Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1990. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Москва: Педагогика.

⁵⁷ Petrie, P. 2011. *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London: Jessica Kingsley.

⁵⁸ Шинкарук, В.І. 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 77-78.

⁵⁹ Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка, с. 29.

⁶⁰ Анан'єв, Б.Г. 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

⁶¹ Каган, М.С. 1988. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат.

⁶² Андрєєва, Г.М. 2000. *Социальная психология*. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс.

⁶³ Семиченко, В.А. і Заслуженюк, В.С. 1998. *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ: Веселка.

⁶⁴ Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.

⁶⁵ Кан-Калік, А.В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

⁶⁶ Реан, А.А. и Коломинский, Я.Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.

⁶⁷ Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія*: Посібник. Київ: Академвидав.

⁶⁸ Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. 1990. *Психология. Словарь*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат.

О. Донцов, М. Каган, А. Леонтьев, С. Рубинштейн)^{69, 70, 71, 72, 73}; встановлення та реалізація міжособистісних стосунків (Н. Кузьміна, Н. Обозов, К. Платонов)^{74, 75, 76}. Вважаємо, що комплексно взаємодію можна розглядати як інтерактивну форму спілкування з метою взаємного обміну думками, ідеями, інтересами, мотивами, знаннями та діями для встановлення й реалізації міжособистісних стосунків та організації процесу спільної діяльності.

На основі синтезу категоріальних ознак понять «готовність» і «взаємодія» ми розглядаємо поняття *«готовність до взаємодії» як оптимальний стан психофізіологічних, особистісних, пізнавальних систем особистості, що визначає її здатність до спілкування, спільної діяльності та встановлення міжособистісних стосунків.*

Основою для здійснення міжособистісної взаємодії є цілеспрямована активність її суб'єктів щодо сприйняття, розуміння, підтримки чи зміни установок, поглядів, намірів, дій один одного. Кожен суб'єкт має свої індивідуально-особистісні якості, які визначають міжособистісний характер взаємодії. Основними умовами міжособистісної взаємодії виступають: узгодженість спільної мети діяльності та засобів її досягнення; незначна кількість учасників, що уможливорює їх безпосередні контакти, взаємовідношення, взаємовплив і взаємообумовленість їхніх мотивів і дій; особистісно-орієнтована модель взаємовідносин, яка передбачає повагу й довіру до партнерів, взаєморозуміння, безумовне прийняття їх індивідуальних особливостей, взаємну емпатію; значимість індивідуально-особистісних якостей, емоційних станів учасників взаємодії, які виступають психологічними домінантами їх взаємовідносин і поведінки.

⁶⁹ Андреева, Г.М. 2000. *Социальная психология*. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс.

⁷⁰ Донцов, А.И. и Полозова, Т.А., 1980. Проблема конфликта в западной социальной психологии. *Психологический журнал*, № 6, с. 119-133.

⁷¹ Каган, М.С. 1988. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат.

⁷² Леонтьев, А.Н. 1975. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.

⁷³ Рубинштейн, С.Л. 1989. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, т. 1.

⁷⁴ Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

⁷⁵ Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка.

⁷⁶ Платонов, К.К. 1977. *Психология*: учеб. пособие. Москва: Высшая школа.

Однією з сутнісних ознак, що визначає міжособистісний характер взаємодії, є домінантність впливу індивідуальних якостей, мотивів, цілей, життєвого досвіду її суб'єктів на спрямованість і зміст їх взаємовідносин і спільних дій. Н. Казарінова взаємодію між людьми характеризує як особистісно-орієнтоване спілкування, яке передбачає визнання кожним її суб'єктом незамінності, унікальності, неповторності іншого суб'єкта, врахування особливостей його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик. Вибір потрібного стилю поведінки й форми звернення до суб'єкта взаємодії потребує вміння орієнтуватися в ситуації, розуміти контекст, у якому відбувається міжособистісна взаємодія⁷⁷.

Підкреслюємо однаковість думки вчених про діяльнісний характер взаємодії, що проявляється в цілеспрямованій активності її суб'єктів задля узгодження мети спільної діяльності, організацію та координацію спільних дій, вибір засобів досягнення значимого для її учасників результату, узгодження способів процесуального забезпечення діяльності. Взаємодію Л. Орбан-Лембрик розглядає як обмін та організацію людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності⁷⁸. О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук наголошують, що міжособистісна взаємодія між людьми виникає та закріплюється в процесі їх спільної життєдіяльності й забезпечує узгодженість партнерами мети діяльності, засобів, які використовуються для досягнення мети, координацію стратегій, які ними використовуються⁷⁹. Отже, можна констатувати, що міжособистісна взаємодія є як умовою, так і результатом спільної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де індивідуальний внесок кожного забезпечує досягнення мети в цілому. Взаємодіючи, люди виробляють норми, форми й способи спільних дій, узгоджують і реалізують свої індивідуальні та спільні потреби, отримують підтримку та взаємодопомогу.

⁷⁷ Казарінова, Н.В., 2001. Теория межличностного общения как междисциплинарное знание. В: В.Н. Куницына, Н.В. Казарінова, В.М. Погольша. *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, с. 16.

⁷⁸ Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія: Посібник*. Київ: Академвидав, с. 215.

⁷⁹ Скрипченко, О.В., Долинська, Л.В., Огороднійчук, З.В. 2005. *Психологія: підручник*. Київ: Либідь, с. 424.

У процесуальному плані міжособистісну взаємодію характеризують способи інтеграції дій її учасників: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємоприйняття, взаємовплив, взаємовідношення, взаємні дії тощо. Саме інструментально-технологічну сторону спілкування В. Кручек визначає як міжособистісну взаємодію, яка передбачає взаємні дії учасників, що спрямовані на узгодження цілей кожної із сторін і організацію способів їх досягнення⁸⁰. У технології міжособистісної взаємодії можна виділити такі елементи: взаємопізнання, позитивне оцінювання індивідуальних якостей, можливостей, здібностей інших; взаєморозуміння почуттів, мотивів і змісту міжособистісних відносин, адекватна ідентифікація намірів і дій один одного; взаємовплив, результатом якого є узгоджені між партнерами зміни в думках, почуттях, цілях, поведінці; встановлені взаємини, які визначають готовність учасників до спільних дій, стиль, тип і стратегію взаємодії. М. Обозов вважає, що міжособистісна взаємодія – родове поняття по відношенню до сумісності та спрацьованості, міжособистісного розуміння і відношення, міжособистісного спілкування і взаємовпливу, взаємної дії і міжособистісної емпатії, міжособистісного контакту. Міжособистісне взаєморозуміння він визначає як один із основних феноменів міжособистісної взаємодії⁸¹.

Особливості сутності міжособистісної взаємодії відображені в різних класичних теоріях. Згідно з теорією соціального обміну (біхевіористи Дж. Хоуманс, П. Блау)⁸², взаємодія між людьми відбувається на основі набутого досвіду з урахуванням можливих винагород і затрат ресурсів. Теорія символічного інтеракціонізму (Г. Блумер, Дж. Мід)^{83, 84} розглядає взаємодію як безперервний діалог між людьми, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють і розуміють наміри іншої людини. У теорії соціальної драматургії

⁸⁰ Кручек, В.А. 2010. *Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування*: навч. посібник. Київ: НАКККіМ, с. 98.

⁸¹ Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка, с. 131.

⁸² Хоуманс, Дж., 1984. Социальное поведение как обмен. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва: Издательство Московского университета, с. 82-91.

⁸³ Blumer, H. 1969. *Symbolik Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

⁸⁴ Mead, G., 1934. Internalized Others and the Self. *Mind, Self and Society*. – Chicago, p. 144-145, 149-152.

(Е. Гоффман)⁸⁵ міжособистісна взаємодія людей трактується як театральна п'єса, яка відбувається за певними сценаріями, де учасники прагнуть створювати й підтримувати позитивні враження. Психоевристика теорія (З. Фрейд)⁸⁶ досліджує процес взаємодії з погляду відтворення дитячого досвіду людей, які в процесі взаємодії мимоволі використовують поняття та сценарії, засвоєні в дитинстві (підкоряються лідерам групи чи конфліктують із людьми так, як у дитинстві підкорялися чи протистояли батькам). Теорія етнометодології (А. Шюц)⁸⁷ пояснює, що взаємодія людей регулюється законами, нормами, правилами, цінностями, які використовуються, щоби зробити соціальне життя та суспільство зрозумілими нам самим та іншим людям. Трансактний аналіз міжособистісної взаємодії (Е. Берн)⁸⁸ заснований на теорії, яка пояснює, що в основі неадаптивної поведінки людини лежить певна запрограмована на рівні підсвідомості схема взаємин і взаємодії, залежна від сформованих у процесі спілкування психологічних ролей. Серед форм взаємодії виділяють: ритуали, операції, проведення часу, ігри, маніпуляції, догляд, змагання, конфлікт. Теорія балансу або теорія когнітивної відповідності (Ф. Хайдер)⁸⁹ аналізує поведінку людини як функцію її ставлення до партнера й до об'єкта, у зв'язку з яким відбувається комунікація.

Важливі в аналізі сутності й умов міжособистісної взаємодії погляди представників гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерса та ін.)^{90, 91, 92}, які стверджують, що безумовна позитивна оцінка та прийняття кожної людини, прагнення до самоактуалізації – це невід'ємні складові успішної

⁸⁵ Goffman, E. 1956. *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, George Square, Edinburgh 8: Monograph, No. 2.

⁸⁶ Фрейд, З. 1989. *Введение в психоанализ. Лекции*. Москва: Наука.

⁸⁷ Шюц, А., 2004. Социальный мир и теория социального действия. *Избранное: Мир, светящийся смыслом*. Москва: Российская политическая энциклопедия, с. 97-115.

⁸⁸ Берн, Э. 1988. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. Москва: Прогресс.

⁸⁹ Андреева, Г.М., Богомолова, Н.Н., Петровская, Л.А. 2009. *Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы*: учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, с. 100-107 [онлайн]. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/230261> [Дата звернення 10 січня 2017].

⁹⁰ Маслоу, А. 2007. *Мотивация и личность*. Перевод с английского Т. Гутмана, Н. Мухиной. Санкт-Петербург: Питер.

⁹¹ Мэй, Р. 2001. *Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье*. Москва: Апрель. Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс.

⁹² Роджерс, К. 2001. *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс.

взаємодії між індивідами. З іншого боку, в процесі взаємодії з іншими в людини формується адекватна самооцінка та ставлення до себе⁹³.

На основі аналізу й узагальнення основних ознак ми визначаємо поняття *«міжособистісна взаємодія»* як *цілеспрямовану активність окремих людей із метою взаємопізнання, взаєморозуміння й інтеграції індивідуально-особистісних якостей, мотивів, цілей, поглядів, досвіду для налагодження конструктивних взаємовідносин та ефективного здійснення спільної діяльності.*

Основою для аналізу поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» вважаємо особистісний підхід у тлумаченні поняття «готовність» і педагогічну спрямованість взаємодії, обумовленої професійними функціями вчителя в роботі з дітьми та батьками. Також зміст поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» необхідно розглядати як цілісну систему загальної особистісної готовності, професійно-педагогічної готовності та спеціально-педагогічної готовності вчителя. Такий підхід простежується в низці досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителів до педагогічної взаємодії. О. Матвієнко стверджує, що поняття «готовність майбутнього вчителя до забезпечення педагогічної взаємодії» необхідно аналізувати як цілісну систему що інтегрує: загальнопедагогічну складову професійної готовності; особливу складову, що зумовлена специфікою готовності педагога до певного виду діяльності; індивідуальну складову, яка відображає особистісно-професійні характеристики вчителя⁹⁴. Загальна професійно-педагогічна готовність розглядається науковцями як складне соціально-педагогічне утворення, яке поєднує індивідуально-психологічні якості, професійні цінності, мотиви, знання, уміння, здібності, котрі сукупно забезпечують успішну реалізацію вчителем своїх функцій. Така готовність відображає зв'язок професійної підготовки вчителя з важливими складовими його особистості – життєвими установками й духовними цінностями, мотиваційною й емоційно-вольовою сферами, здатністю до саморефлексії та об'єктивної самооцінки діяльності, потребою в саморозвитку й самореалізації.

⁹³ Маслоу, А. 2007. *Мотивация и личность*. Переклад с англійської Т. Гутмана, Н. Мухиной. Санкт-Петербург: Питер, с. 20-24.

⁹⁴ Матвієнко, О.В. 2009. *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії*: [монографія]. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, с. 206.

Поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії» в контексті нашого дослідження необхідно аналізувати з позиції їх здатності до ефективної співпраці з дітьми та батьками. У монографії О. Ліннік під готовністю до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії розуміється інтегральне ієрархічне утворення особистості вчителя, яке характеризується сформованою суб'єктною позицією, обізнаністю в закономірностях і способах організації взаємодії, комунікативною відкритістю, здатністю до рефлексивного управління⁹⁵.

Поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» ми формулюємо як *інтегративний стан особистості, який сприяє розумінню індивідуальних особливостей інших людей, адекватному реагуванню на їхні пропозиції та дії у взаємовідносинах і спільній діяльності*. Сформована в майбутнього вчителя загальна готовність до міжособистісної взаємодії – це основа його спеціальної професійної підготовки й фундаментальна умова результативності його роботи у ситуації конфлікту між дітьми та батьками⁹⁶.

Специфіку готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії ми розглядаємо з позиції їх здатності до вирішення конфліктних ситуацій між дітьми та батьками. Тому необхідно з'ясувати, які своєрідні прояви має вносить у процес міжособистісної взаємодії конфліктна ситуація дитини з батьками. Істотним моментом є виділення тих ознак конфліктної ситуації, котрі суттєво впливають на міжособистісну взаємодію її учасників.

Особливості взаємодії у ситуації конфлікту розкриті в працях А. Анцупова, К. Боулдінга, Л. Козера, Е. Орлової, Л. Петровської, М. Пірен, Н. Пов'якель та ін.^{97, 98, 99, 100, 101, 102, 103}. Сутність педагогічних конфліктів і готовності вчителів до їх

⁹⁵ Ліннік, О.О. 2014. *Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами*: [монографія]. Київ: Слово, с. 124.

⁹⁶ Коновальчук, І.М., 2019. Терміносистема проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», вип. 91. с. 249.

⁹⁷ Анцупов, А.Я. и Шипилов, А.И. 2002. *Конфликтология*: Учебник для вузов. – Москва: ЮНИТИ.

⁹⁸ Boulding, K. 1962. *Conflict and defense: a general theory*. New York: Harper & Brothers.

⁹⁹ Козер, Л. 2000. *Функции социального конфликта*. Москва: Идея пресс.

вирішення досліджували В. Галузяк, Н. Грішина, Ю. Костюшко, Г. Ложкін, А. Реан, М. Рibaкова та ін.^{104, 105, 106, 107, 108, 109}. Проте в контексті теоретичних і практичних завдань дослідження проблеми формування готовності учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками зміст цих понять потребує уточнення, враховуючи специфіку такого виду педагогічної діяльності.

Багатогранністю, складністю, розмаїтістю форм прояву міжособистісних конфліктів зумовлена різноманітність поглядів на цей феномен у науковій літературі. Аналізуючи проблему міжособистісної взаємодії, Л. Орбан-Лембрик виділяє два основні її типи: 1) конструктивну взаємодію, яка сприяє спільній діяльності; 2) деструктивну взаємодію, яка заважає спільній діяльності¹¹⁰. Така диференціація підкреслює спрямованість міжособистісної взаємодії в педагогічній діяльності на встановлення особистісно-орієнтованих взаємовідносин, які сприяють самореалізації та саморозвитку всіх її учасників у спільній діяльності. Завдання полягає у виокремленні конфліктних взаємин із усіх типів міжособистісної взаємодії. В соціальній психології конфліктна взаємодія тлумачиться як певні протиріччя між її учасниками, інколи й антагонізм позицій, що є наслідком розбіжностей їх цінностей, мотивів, цілей¹¹¹. Ґрунтовний аналіз із погляду системного підходу на сутність та особливості взаємодії в ситуації конфлікту здійснений Є. Орловою та Л. Філоновим, які зазначають, що конфліктний стан системи інтеракції в міжособистісній взаємодії обумовлений

¹⁰⁰ Орлова, Е.А. и Филонов, Л.Б., 1976. Взаимодействие в конфликтной ситуации. В: Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева, ред. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. Москва: Наука, с. 319-342.

¹⁰¹ Петровская, Л.А., 2001. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. В: Н.В. Гришина, ред. *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии*. Санкт-Петербург: Питер, с. 298-309.

¹⁰² Пірен, М.І. 1997. *Основи конфліктології*: Навчальний посібник. Київ.

¹⁰³ Ложкин, Г.В. и Повякель, Н.И. 2000. *Практическая психология конфликта*: учеб. пособие. Київ: МАУП.

¹⁰⁴ Галузяк, В.М. і Холковська, І.Л. 2015. *Педагогічна конфліктологія*: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

¹⁰⁵ Гришина, Н.В. 2008. *Психология конфликта*. Санкт-тешко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту* Петербург: Питер.

¹⁰⁶ Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

¹⁰⁷ Ложкін, Г.В. 2000. *Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії*: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа.

¹⁰⁸ Реан, А.А. и Коломинский, Я.Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.

¹⁰⁹ Рыбакова, М. 1991. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

¹¹⁰ Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія*: Посібник. Київ: Академвидав, с. 215.

¹¹¹ Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія*: Посібник. Київ: Академвидав, с. 229.

наявністю об'єктивних чинників, які дозволяють кваліфікувати цей стан як конфліктний незалежно від того, чи сприймається він так учасниками взаємодії. Конфліктну ситуацію в міжособистісній взаємодії вони описують як конкретне втілення взаємодії «обличчям до обличчя» конфліктного стану системи діадичних відносин, сприйнятого чи усвідомленого як такий принаймні одним із учасників цих відносин¹¹².

У психології конфлікт трактується як зіткнення протилежних цілей, інтересів, позицій, думок і поглядів окремих індивідів чи груп. Основою конфлікту є суперечності, що зумовлені різними цілями сторін чи засобами їх досягнення, а також розбіжністю інтересів, прагнень тощо. Зазвичай конфлікт виникає, коли одна зі сторін починає діяти, ігноруючи інтереси іншої¹¹³.

Поняття міжособистісного конфлікту не має однозначного трактування. Н. Грішина виокремлює два підходи до розуміння терміну «міжособистісний» у характеристиці конфлікту: перший – приписування міжособистісним явищам статусу неформальних; другий – для позначення будь-яких форм взаємодії між особистостями. Конфліктна ситуація характеризується наявністю протиріч між суб'єктами міжособистісної взаємодії, що проявляються в їх протидії один одному й супроводжується афективними проявами¹¹⁴. Такі протиріччя порушують усталену систему взаємодії між дітьми та батьками, викликають негативні емоційні переживання, необ'єктивність у ставленні один до одного. Прийнято диференціювати конфліктну ситуацію та сам конфлікт. Конфліктною ситуацію називають не сам конфлікт, а його передумови. У цьому сенсі ще використовують термін «конфліктогенна ситуація», тобто ситуація, що провокує конфлікт¹¹⁵.

Конфлікти між дітьми й батьками – це досить складні ситуації міжособистісної взаємодії. О. Карабанова зазначає, що конфлікт у дитячо-батьківських відносинах відображає внутрішні протиріччя соціальної ситуації

¹¹² Орлова, Е.А. и Филонов, Л.Б., 1976. Взаимодействие в конфликтной ситуации. В: Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева, ред. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. Москва: Наука, с. 329.

¹¹³ Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. 1990. *Психология. Словарь*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, с. 174.

¹¹⁴ Гришина, Н.В. 2008. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, с. 108.

¹¹⁵ Шмелев, А.Г. 1986. *Острые углы семейного круга: Психология обыденной жизни*. Москва: Знание, с. 83.

розвитку дитини, зокрема, між рівнем її соціальної, розумової компетентності, її мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями та рівнем і характером вимог, які склалися системою взаємовідносин у сім'ї та пред'являються дитини¹¹⁶. Ці протиріччя порушують усталену систему взаємодії між дітьми та батьками, створюють психотравмуючі ситуації, викликають негативні емоційні переживання, необ'єктивність у ставленні один до одного.

Майже всі дослідники відзначають негативний вплив конфліктних ситуацій на міжособистісну взаємодію між дітьми й батьками, що проявляється в їхніх неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях. Якщо за нормальних умов основні механізми взаємодії – це взаєморозуміння, взаємопогодження, взаємодовіра, то в ситуації конфлікту між дітьми та батьками можуть виникнути незадоволеність, антагонізм, недовіра, надмірна принциповість, дефіцит щирості, уважного ставлення один до одного.

М. Рибаківа розглядає педагогічний конфлікт в контексті педагогічної ситуації. Вона виокремлює такі потенційно можливі конфліктні ситуації: конфлікти діяльності, посталі у зв'язку з невиконанням учнем навчальних завдань, проблем успішності; ситуації поведінки, сформовані в результаті порушення учнем правил поведінки в школі, на уроках; ситуації відносин, встановлених у сфері емоційно-особистісних взаємин учнів та вчителів, у їхньому спілкуванні, у процесі педагогічної діяльності, через невміння учителя вирішити ту чи іншу ситуацію¹¹⁷. Конфлікти відносин вважаються найбільш складними через їхню тривалість і особистісний зміст.

Ситуація конфлікту – це прояв протиріч у взаємовідносинах дітей і батьків. Така ситуація є потенційно та об'єктивно конфліктогенною, тому, щоб вона не переросла в постійний конфлікт, батькам за допомогою вчителя потрібно вчасно виявляти її причини й вирішувати проблеми у взаємовідносинах із дітьми. В. Сухомлинський відносив конфлікт до руйнівних подій, вважав, що виникнення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі є неминучим і називав конфлікт

¹¹⁶ Карабанова, О.А. 2005. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*: учеб. пособие. Москва: Гардарики, с. 167.

¹¹⁷ Рыбакова, М. 1991. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом великою бідою школи. Він підкреслював роль особистості вчителя в питаннях запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі, що вимагає від педагога постійного пізнання людини, обов'язкової роботи над удосконаленням власних професійних та особистісних якостей. Витоки конфліктних зіткнень учений убачав у самій природі педагогічної діяльності, що об'єднує велику кількість людей із різними особистими якостями, досвідом, характерами¹¹⁸.

Ми розглядаємо ситуацію конфлікту як сукупність несприятливих умов та обставин, що викликають протиріччя між учасниками взаємодії. Ситуація конфлікту дітей з батьками – це комплекс психологічних, педагогічних, соціальних, морально-етичних та інших умов, система взаємопов'язаних деструктивних суб'єктивних та об'єктивних чинників, які призводять до протиріч у взаємовідносинах дітей і батьків. Такі ситуації характеризуються високим рівнем невизначеності та нестандартності, що обумовлено різноманітністю і латентністю чинників їх виникнення, а також індивідуальними якостями дітей і батьків, стилем відносин у кожній сім'ї, рівнем її педагогічної культури. Професійним обов'язком учителя є надання допомоги батькам у налагодженні ними конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми у ситуації конфлікту. Різноманітність причин, складність форм і серйозність наслідків таких конфліктів потребує від учителя початкової школи високого рівня готовності до роботи з дітьми та їх сім'ями. Учитель має вміти розробляти й реалізовувати ефективні стратегії конструктивної поведінки, володіти методами передбачення, діагностики, запобігання та регулювання конфліктних ситуацій, які виникають між дітьми та батьками.

Успішність вирішення учителем конфліктних ситуацій між дітьми та батьками передбачає знання природи й наслідків таких конфліктів, уміння вчасно діагностувати й аналізувати причини їх виникнення, здатність налагоджувати

¹¹⁸ Сухомлинський, В.О. 1976. *Методика виховання колективу*. В 5-ти т., т. 1. Київ: Рад. школа, с. 529.

міжособистісну взаємодію, майстерність неконфліктного спілкування, володіння навичками регулювання емоційного стану (як свого, так і інших учасників конфлікту). Тому готовність майбутніх учителів до вирішення конфліктів характеризує їх здатність професійно реалізовувати когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-операційний, психомоторно-регулятивний компоненти взаємодії, враховуючи індивідуальні особливості всіх її суб'єктів.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками – це сформованість особистісних та професійних якостей, цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що дозволяє вчителям кваліфіковано діагностувати, аналізувати такі ситуації, проектувати та реалізовувати спільну діяльність у напрямі їх конструктивного вирішення¹¹⁹.

Т. Браніцька підкреслює необхідність цілісності в конфліктологічній культурі фахівців професійно-особистісної здатності конструктивно управляти конфліктами та їх особистісних характеристик – особистісно-діяльнісної, когнітивної, емоційно-вольової, здатності до рефлексії та внутрішньої потреби до саморегуляції, вдосконалення своєї професійної «Я-концепції», використання досвіду конфліктологічної діяльності¹²⁰.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками – це системний і багатоаспектний процес, який передбачає загально-педагогічну та спеціальну підготовку, оволодіння необхідними знаннями та вміннями, саморозвиток особистісних і професійних якостей. Цей процес розглядається нами як цілеспрямована, усвідомлена, вмотивована навчальна діяльність, що характеризується суб'єктним, активним, творчим ставленням студентів до її здійснення. За змістом така діяльність інтегративна, оскільки вона забезпечує міждисциплінарний синтез знань, цілісність теоретичної та практичної

¹¹⁹ Коновальчук, І.М., 2019. Терміносистема проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», вип. 91. с. 246-251.

¹²⁰ Браніцька, Т.Р., 2019. *Теоретичні і методичні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет, с. 7.

підготовки, розвиток професійно значимих особистісних здібностей і якостей. За формою ця діяльність квазіпрофесійна, інтерактивна, оскільки передбачає організацію творчої взаємодії студентів, групові методи роботи, моделювання та імітаційне програвання спеціально підібраних педагогічних задач професійно орієнтованих на вирішення конфліктів дітей з батьками¹²¹.

Обґрунтована терміносистема понять визначає сутність готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Сутнісними ознаками такої готовності є її системний, інтегративний, професійно спрямований, особистісно орієнтований та діяльнісний характер, що проявляється в цілісності особистісної, загальної професійно-педагогічної та спеціально-педагогічної підготовки вчителя. Визначені поняття – це основа для подальшого аналізу й розробки теоретичних положень, моделі й технології підготовки студентів до такого виду професійної діяльності.

1.2. Особливості конфліктної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками

Нова українська школа орієнтована на виховання особистості, готової до гармонізації відносин з іншими людьми, повноцінної соціалізації та самореалізації, здатної до свободи вибору й відповідальності в своїх вчинках. Формування таких якостей у молодших школярів неможливе без тісної співпраці школи та сім'ї. Водночас, втрата сімейних цінностей і виховних традицій, постійна зайнятість батьків, їх недостатня готовність до батьківства призводить до формалізації стосунків, зменшення тривалості й збіднення змісту спілкування дітей і батьків та виникнення конфліктів між ними.

Проблема конфлікту як соціально-психологічного фактору соціалізації чи дезадаптації особистості досліджується на різних етапах її розвитку: в дошкільному віці (Г. Бурменская, О. Карабанова, А. Лідерс, Д. Ельконін та

¹²¹ Коновальчук, І.М., 2019. Аналіз сутності готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. В: *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи*: монографія за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 347-348.

ін.)^{122, 123}, у молодшому шкільному віці (Л. Зданевич, І. Садова, Л. Славина та ін.)^{124, 125, 126}; у підлітковому періоді (А. Анцупов, А. Венгер, В. Галузяк, І. Холковська та ін.)^{127, 128, 129}; в юнацькому та дорослому віці (Н. Грішина, С. Емельянов, Р. Купріянов та ін.)^{130, 131, 132}. Однак наявні теорії конфлікту недостатньо конкретизовані щодо вікових особливостей розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці. Практично поза увагою педагогів і психологів залишилися міжособистісні конфлікти молодших школярів із батьками.

Аналіз досліджень свідчить, що вивчення проблеми конфліктів молодших школярів із батьками, конфліктності особистості в молодшому шкільному віці лише починається. Очевидно, це пов'язано з усталеним у психології поглядом на такий період соціалізації особистості як неконфліктний, оскільки діти цього віку зазвичай відкриті до впливу дорослих, до відвертих стосунків із ними, їхні контакти з батьками емоційно позитивні, досить рівні. Наприклад, І. Бех характеризує молодший шкільний вік як період, коли контакти дорослих із дитиною загалом легкі. Для цього тільки потрібно розуміти дитину, її клопоти, переживання, про які вона зазвичай сама готова розповісти батькам¹³³.

Водночас низка вітчизняних і зарубіжних науковців наполягає і на іншій точці зору. Результати досліджень взаємовідносин дітей і батьків і їх вплив на

¹²² Бурменская, Г.В., Карабанова, О.А. и Лидерс, А.Г. 1990. *Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей*. Москва: Изд-во МГУ.

¹²³ Эльконин, Д.Б. 1989. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

¹²⁴ Зданевич, Л.В., 2019. Виникнення конфліктних ситуацій у взаємовідносинах між батьками і дітьми як одна з причин дезадаптації школярів молодшого шкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць / редкол. Хмельницький: ХГПА.

¹²⁵ Садова, І.І. 2014. *Психолого-педагогічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи*: [монографія]. Дрогобич: Посвіт.

¹²⁶ Славина, Л.С. 1966. *Дети с аффективным поведением* Москва: Просвещение.

¹²⁷ Анцупов, А.Я. 2003. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: ВЛАДОС.

¹²⁸ Венгер, А.Л. 2000. *На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков*. Москва – Рига: Эксперимент.

¹²⁹ Галузяк, В.М. і Холковська, І.Л. 2015. *Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

¹³⁰ Грішина, Н.В. 2008. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер.

¹³¹ Емельянов, С.М. 2001. *Практикум по конфликтологии*. Санкт-Петербург: Питер.

¹³² Купріянов, Р.В. 2011. *Межличностные конфликты в диаде преподаватель-студент*: [монографія]. Казань: КНИТУ.

¹³³ Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник*. Київ: ІЗМН, с. 91.

формування особистості дитини висвітлено в працях А. Адлера¹³⁴, Д. Баумрінда¹³⁵, О. Бондарчук¹³⁶, А. Варги¹³⁷, Е. Ейдемільера¹³⁸, В. Мініярова¹³⁹, К. Мілютіної¹⁴⁰, В. Сатір¹⁴¹, Л. Славіної¹⁴², В. Століна¹⁴³, Л. Шнейдер¹⁴⁴ та ін..

Науковці наголошують, що в молодшому шкільному віці зростають ризики виникнення конфліктів у взаємодії дітей і батьків, оскільки вступ до школи суттєво змінює соціальну ситуацію розвитку дитини, розширює коло й характер її спілкування зі значущими дорослими. Для молодших школярів глибоке психологічне значення має розуміння батьками важливості їхніх нових потреб та інтересів, успіхів і проблем у навчальній діяльності, в адаптації до умов і правил поведінки в школі.

На думку М. Пірен, у реальному житті, «чисті» конфлікти, що зумовлені тільки однією групою причин, виникають рідко. Тому для встановлення причин конфліктів необхідно всебічно вивчати й аналізувати не тільки дії та психологічні особливості їх учасників, але й обставини конфліктних ситуацій їхньої взаємодії¹⁴⁵. В дослідженні причин конфліктів дітей і батьків необхідно виходити з розуміння їхніх взаємостосунків як цілісної системи, котра охоплює всі життєво важливі сфери життєдіяльності дитини, та враховувати, що порушення взаємозв'язків між ними негативно впливає на розвиток і соціалізацію особистості дитини.

¹³⁴ Адлер, А., 1986. Индивидуальная психология. В: П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан, ред. История зарубежной психологии (30-60 годы XX века). Тексты. Москва: Издательство Московского университета, с. 131-140.

¹³⁵ Baumrind, D., 1971. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, Vol. 4, № 1, p. 1-103.

¹³⁶ Бондарчук, О.І. 2001. *Психологія сім'ї: Курс лекцій*. Київ: МАУП.

¹³⁷ Варга, А.Я., 1986. *Структура и типы родительского отношения*. Кандидат наук. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.

¹³⁸ Эйдемиллер, Э.Г. и Юстицкис, В.В. 2008. *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер.

¹³⁹ Минияров, В.М. 2000. *Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».

¹⁴⁰ Мілютіна, К. 2007. *Технологія попередження конфліктів*. Київ: Главнік.

¹⁴¹ Сатир, В., Бэндлер, Р., Гриндер, Д. 2016. *Семейная терапия: практическое руководство*. Москва: БИНОМ. [online]. Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785941938919.htm> [Дата звернення 18 травня 2016].

¹⁴² Славина, Л.С. 1966. *Дети с аффективным поведением* Москва: Просвещение.

¹⁴³ Столин В. В., Соколова Е. Т. и Варга А. Я., 1989. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики. В: А.А. Бодалев, В.В. Столин, ред., *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования*. Москва: Педагогика, с. 16-37.

¹⁴⁴ Шнейдер, Л.Б. 2000. *Психология семейных отношений. Курс лекций*. Москва: ЭКСМО-Пресс.

¹⁴⁵ Пірен, М.І. 1997. *Основи конфліктології*: Навчальний посібник. Київ.

У молодшому шкільному віці навчальна діяльність за умови психологічної готовності дитини до школи закономірно замінює ігрову. Результатом цілеспрямованої навчальної діяльності учнів є розвиток особистості, здібностей, інтелекту, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками¹⁴⁶. Така діяльність відповідає потребам та інтересам дитини й стає для неї в молодшому шкільному віці провідною. Вона, як відзначають М. Матюхіна, Т. Михальчик, К. Патріна, приваблива для молодших школярів, їм імпонує нова роль учня й вони із задоволенням відвідують школу¹⁴⁷. Нові способи діяльності, які діти освоюють у процесі навчання, сприяють перебудові та розвитку їхніх психічних процесів.

Проте серед молодших школярів є діти, в яких виникають труднощі в навчанні. Вони навчаються значно гірше, ніж могли би, слабо засвоюють програмний матеріал, не вміють систематично й самостійно працювати, тому нерідко опиняються серед невстигаючих¹⁴⁸. Це відбувається внаслідок ігнорування при організації навчальної діяльності вікових особливостей, індивідуально-психологічних властивостей, особливостей поведінки молодших школярів. Це не тільки спричинює неуспішність учнів у навчанні, але й сприяє формуванню чи загостренню негативних рис характеру.

Труднощі можуть накопичуватися та сприйматися дитиною як нездоланні, зумовлювати напруженість, негативні переживання, викликати внутрішньоособистісні протиріччя. Низка труднощів у навчальній діяльності молодших школярів утворюють замкнуте коло, у якому кожне нове утруднення накладається на вже існуючі проблеми, підсилює їх, що спричинює виникнення наступних труднощів. Негативне ставлення дорослих до невдач дитини в навчанні не стимулює, а блокує її активність, пригнічує здатність сприймати, мислити, виснажує нервову систему. Зовнішньо проблеми дитини в навчанні проявляються в конфліктах із оточенням, зокрема з батьками. Водночас проблеми в навчальній

¹⁴⁶ Савчин, М.В. і Василенко, Л.П. 2005. *Вікова психологія: Навчальний посібник*. Київ: Академвидав, с. 61.

¹⁴⁷ Матюхіна, М.В., Михальчик, Т.С. и Патріна, К.Т. 2004. *Психологія младшого школьника*. Москва: Просвещение.

¹⁴⁸ Костромина, С.Н. 1997. *Как преодолеть трудности в обучении детей*. Москва: Ось-89.

діяльності рідко розглядаються в дослідженнях як причини конфліктів молодших школярів із батьками.

Навчання – це обов’язкова й основна діяльність дітей молодшого шкільного віку. За визначенням Д. Ельконіна, навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом, сенсом і виконанням. Саме тому вона встановлює зміст й особливості взаємодії молодшого школяра зі значущими дорослими – батьками, вчителем. На розвиток особистості дитини впливає не стільки навчальна діяльність, стільки оцінка й ставлення дорослих до її успішності, дисциплінованості, старанності¹⁴⁹. Тому у відставанні дитини в навчанні найчастіше винні вчителі й батьки.

М. Безруких стверджує, що занадто високий рівень домагань батьків, що не відповідає можливостям молодших школярів, занижена оцінка результатів їх навчання, перевантаження призводять до ослаблення здоров’я дітей, втрати віри в себе, зниження навчальної мотивації, невпевненості, напруження¹⁵⁰. Отже, несумісність зовнішніх вимог дорослих можливостям дитини викликає в неї стан тривоги й невдоволення, тривале перебування в якому веде до появи стресових станів і конфліктних ситуацій із батьками.

Психолог Г. Крайг виділяє ознаки поведінки батьків дітей, успішних у навчанні: батьки цікавляться шкільними справами, навчальними успіхами, поведінкою дітей, добре обізнані про їхні щоденні досягнення; розвивають в дітей упевненість, заохочують до цікавих справ у школі та вдома; ставляться до дітей з теплотою і любов’ю, уважно вислуховують проблеми дітей, постійно спілкуються із ними; діти почуваються в безпеці, водночас батьки дотримуються чітких методів контролю дисципліни та встановлених правил поведінки¹⁵¹.

Діти, які не відчують достатньо любові й поваги до себе як у школі, так і в сім’ї схильні до неслухняності та конфліктності. У їхній поведінці часто проявляються заздрість, роздратування, бажання образити, неслухняність, протест. Б. Кочубей та Є. Новікова основними причинами афективних станів, які трапляються в молодших школярів, називають розбіжності між: вимогами до

¹⁴⁹ Эльконин, Д.Б. 1989. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

¹⁵⁰ Безруких, М.М. 2000. *Проблемные дети*. Москва: Издательство УРАО.

¹⁵¹ Крайг, Г., Бокум, Д. 2005. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.

дітей і можливостями їх задовольнити, бажанням дітей щодо кращої оцінки іншими людьми їхніх особистісних якостей і реальними стосунками з ними¹⁵². Як наслідок, дитина може виражати в своїй поведінці різні форми емоційної неврівноваженості, що може спричинювати конфлікт з іншими.

Допомагаючи дітям у подоланні труднощів у навчанні, батьки мають дотримуватися принципу природовідповідності розвитку молодших школярів. А. Белкін звертає увагу, що допомога батьків дитині у навчанні не завжди буває корисною, а інколи може й зашкодити. Наприклад, якщо батьки спільно з дитиною виконують домашні завдання, між ними виникають почуття єдності, підтримки, а якщо самі роблять завдання замість дитини, то в неї формується безвідповідальність, пасивність, нездатність самотійно долати труднощі. Також А. Белкін зазначає, що мотиви й способи батьківської допомоги відрізняються. Допомагаючи дітям, одні батьки спілкуються доброзичливим тоном, спокійно пояснюють, повторюють, відповідають на запитання. Батьки прагнуть створити позитивний настрій, підтримати дитину й допомогти їй. Інші батьки контролюють кожен крок дитини, постійно втручаються в її роботу, виправляють помилки, гніваються через будь-яку неточність, сварять за неохайність, заставляють по кілька раз переробляти завдання. У результаті такі способи допомоги призводять до взаємних роздратувань, образ, невдоволень і погіршення стосунків між батьками й дітьми¹⁵³.

І. Бех зазначає, що конфліктні ситуації у вихованні складаються внаслідок об'єктивних і суб'єктивних причин. Перші причини необхідно зрозуміти й подолати, другі – шукати передусім у собі й докласти всіх зусиль, щоби позбутися хибних настановлень, негативних рис характеру¹⁵⁴. Отже, невірні уявлення батьків про причини незадовільного навчання або негативної поведінки своїх дітей, незнання та неврахування їхніх вікових потреб і можливостей, невміння надати їм необхідну допомогу призводять до складних, конфліктних ситуацій у дитячо-батьківських стосунках. Однак, необхідно враховувати, що

¹⁵² Кочубей, Б.І. і Новікова, Є.В. 1998. *Емоційна стійкість школяра*. Київ: Освіта, с. 58.

¹⁵³ Белкін, А.С. 1991. *Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя*. Москва: Просвещение, с. 120-121.

¹⁵⁴ Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання*: Науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, с. 91.

однією з передумов виникнення конфліктів виступають індивідуальні особливості його суб'єктів, у контексті нашого дослідження – дітей та батьків.

У молодшому шкільному віці конфліктність дитини ще не є рисою характеру, а зазвичай проявляється лише як реакція на ситуацію та переживання, які в ній виникають. Проте психологи, педагоги й батьки звертають увагу на те, що конфлікти в житті молодших школярів усе частіше стають нормою поведінки та впливають на розвиток їхніх особистісних якостей і формування в дітей індивідуального стилю міжособистісних взаємовідносин, зокрема з батьками. Суб'єктивним чинникам належить значне місце у конфліктності молодшого школяра. Вони актуалізуються зі вступом дитини до школи в новій соціальній ситуації її розвитку.

Вважається, що молодший шкільний вік є сенситивним як для виникнення, так і для корекції конфліктності, а також сприятливим для зміни негативних індивідуальних рис дитини, що впливають на її міжособистісні стосунки, в тому числі з батьками. Однак, якщо проблеми конфліктності, які виникають в цьому віці, не вирішити вчасно, то це може ускладнювати весь подальший розвиток дитини. За дослідженнями Л. Славіної, прояви конфліктності в молодшому шкільному віці в основному мають ситуативний характер. Проте за несприятливих обставин, відсутності своєчасної психологічної допомоги вони можуть стати стійкими особистісними утвореннями¹⁵⁵.

Зростання проявів конфліктності в молодшому шкільному віці зумовлене тим, що в школі діти потрапляють у нові соціальні відносини, які вимагають довільності, відповідальності, дисциплінованості, необхідності дотримуватися шкільних правил поведінки й режиму навчальної діяльності. Водночас діти хочуть бути більш самостійними, незалежними від батьків, їх постійної опіки й контролю. Д. Ельконін зауважує, при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку в дітей поступово втрачається безпосередність у соціальних відносинах, спостерігається узагальнення її переживань, пов'язаних із оцінкою

¹⁵⁵ Славина, Л.С. 1966. *Дети с аффективным поведением* Москва: Просвещение.

оточення, йде розвиток самоконтролю¹⁵⁶. У цей віковий період у дітей активно розвиваються такі соціальні емоції, як самолюбство, почуття відповідальності, відчуття довіри до людей, здатність до співпереживання. Одночасно діти молодшого шкільного віку знаходяться в значній емоційній залежності не лише від учителя, але й від батьків.

Якщо потреби дитини в нових формах взаємовідносин батьками не усвідомлюються та ігноруються, якщо батьки не реагують на розвинуті в цей період нові можливості дитини й не змінюють свою систему вимог і ставлень до неї, то між ними й дитиною можуть виникати протиріччя, що за певних умов можуть перерости в конфлікт.

Конфлікт із батьками переживається дитиною особливо гостро. Ситуації, коли батьки не знають і не враховують актуальні потреби дитини, обмежують її право на власний вибір, забороняють цікаві справи, постійно змушують до виконання певних обов'язків, несправедливо карають і подібне, з позицій дитини сприймаються як прояв нелюбові, недостатньої турботи про неї. У відповідь, щоб батьки приділяли їй більше уваги, дитина часто веде себе демонстративно. Батьки ж не завжди правильно розуміють такі дії, інтерпретуючи їх як непокору, протест, упертість, грубощі, вередування. Однак дитина очікує відгуку, емоційної підтримки, співчуття, допомоги у вирішенні своїх життєвих проблем. Такі непорозуміння у відносинах можуть викликати конфліктні ситуації між дітьми й батьками. Л. Славина пояснює часті прояви в молодших школярів гострих афективних станів (неврівноваженості, грубості, запальності тощо) розбіжністю між прагненнями дитини й можливостями їх задовольнити¹⁵⁷.

Психологи підкреслюють, що міжособистісні конфлікти можуть по-різному впливати на розвиток дитини. З одного боку, вони сприяють переходу дитини на нові, вищі рівні її функціонування, з іншого – можуть призвести до погіршення взаємин із оточуючими людьми, затримати процес соціалізації особистості¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Эльконин, Д.Б. 1989. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

¹⁵⁷ Славина, Л.С. 1966. *Дети с аффективным поведением* Москва: Просвещение.

¹⁵⁸ Леонов, Н.И. 2006. *Конфликтология: учеб. пособие*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».

Виділяють два напрями вивчення соціалізуючої функції міжособистісних конфліктів у віковому розвитку. Перший напрям – пов’язаний з особливостями соціалізації у період вікових криз, під час яких дитина має побудувати нову систему відносин, це проявляється в зовнішній конфліктності й абсолютизації деструктивної складової кризи. Джерелом конфліктів дітей із дорослими в критичні періоди є протиріччя між новими потребами дитини та перспективами їх реалізації в умовах старої соціальної ситуації розвитку. Другий напрям – спрямований на дослідження конфліктів, що виникають у провідній для певного віку спільній діяльності дітей. Такі конфлікти характеризуються як позитивні ситуації, важливі для соціалізації особистості¹⁵⁹.

У психології виникнення конфліктів у міжособистісній взаємодії пов’язують з суб’єктивними чинниками. Н. Грішина суб’єктивність у конфлікті визначає як особистісні особливості сприйняття певної ситуації взаємодії як конфліктної¹⁶⁰. Однак Р. Купріянов зазначає, що основа міжособистісного конфлікту знаходиться не в окремих якостях у однієї людини, а в сумісності індивідуальних якостей усіх учасників взаємодії¹⁶¹.

Міжособистісні конфлікти молодших школярів із батьками відрізняються тим, що в них беруть участь діти й дорослі, які мають різний життєвий досвід, рівень розвитку вольової сфери, самооцінки, здатності до саморегуляції, самоконтролю, що необхідні для адекватного аналізу конфліктної ситуації та поведінки в ній. Тобто поведінка в конфліктній ситуації дітей і батьків може бути детермінована відмінностями їхніх вікових особливостей і соціальних ролей. В. Максакова акцентує, що залежність дитини від дорослого впливає на характер її взаємостосунків із іншими, часто робить дитину беззахисною та безсилою, а в конфліктній ситуації провокує дитину до агресії. Коли вчитель і батьки тільки

¹⁵⁹ Ложкин, Г.В. и Повякель, Н.И. 2000. *Практическая психология конфликта*: учеб. пособие. Київ: МАУП, с. 121-126.

¹⁶⁰ Грішина, Н.В. 2008. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, с. 186.

¹⁶¹ Купріянов, Р.В. 2011. *Межличностные конфликты в диаде преподаватель-студент*: [монографія]. Казань: КНИТУ, с. 59-60.

негативно оцінюють навчання й поведінку дитини, то результаті вона стає пасивною, безвідповідальною, безініціативною і не знає, як їй виправитися¹⁶².

Г. Ложкін і Н. Пов'якель серед суб'єктивних чинників виникнення міжособистісних конфліктів виокремлюють рівень конфліктності особистості, що визначається комплексною дією факторів: психологічних (темперамент, агресивність, соціально-психологічні установки й цінності, ставлення до опонента, компетентність у спілкуванні та ін.) і соціальних (умови життя й діяльності, середовище й соціальне оточення, загальний рівень культури та ін.)¹⁶³.

Узагальнюючи погляди науковців, можемо зробити висновок, що у виникненні й ескалації конфліктів значну роль відіграють суб'єктивні чинники, які зумовлюють деструктивний афективний характер дій дітей і батьків у конфліктній ситуації. На основі узагальнення провідних ознак визначаємо *сутність конфліктності молодшого школяра як комплексу індивідуально-характерологічних особливостей особистості, які проявляються у неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях дитини у взаємодії з іншими, зокрема з батьками.*

Діти, яким притаманний високий рівнем конфліктності, схильні до негативного реагування на звичайні зауваження, несвідомо сприймаючи їх як образу, посягання на власні інтереси, несправедливе ставлення, глузування, загрозу чи небезпеку для себе. На прості ситуації такі діти часто відповідають агресивністю, впертістю, зневажливим ставленням, ігноруванням, підозрілістю та неприйняттям допомоги, прагненням до суперечок, немотивованою злостивістю. Такі емоційні й поведінкові реакції дітей пов'язані з неадекватною оцінкою своїх можливостей, якостей і дій у складних ситуаціях взаємодії. Таким чином, психологічними домінантами емоційного й поведінкового реагування дитини на певні конфліктні ситуації є індивідуальні особливості її характеру¹⁶⁴.

¹⁶² Максакова, В.И. 2003. *Организация воспитания младших школьников: Метод. пособие для учителя*. Москва: Просвещение.

¹⁶³ Ложкин, Г.В. и Повякель, Н.И. 2000. *Практическая психология конфликта: учеб. пособие*. Київ: МАУП.

¹⁶⁴ Коновальчук, І.М., 2013. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, вип. 6, с. 442-449.

У роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів О. Бодальова¹⁶⁶, М. Боришевського¹⁶⁷, А. Варги¹⁶⁸, Т. Гордона¹⁶⁹, Е. Ейдемільера¹⁷⁰, О. Карабанова¹⁷¹, В. Сатір¹⁷², В. Семиченко¹⁷³, Е. Шефера¹⁷⁴, Д. Шаффера¹⁷⁵ та ін., вказується на взаємозалежність розвитку особистості дитини від типу батьківського ставлення до неї, стилю виховання і культури спілкування в сім'ї, характеру родинних взаємовідносин, особистісних якостей батьків.

Серед чинників конфліктів дітей і батьків виділяють: тип сімейних стосунків, деструктивність системи виховання в сім'ї, а саме розбіжності в поглядах батьків щодо виховання дітей, гіперопіка, заборони, завищені та непослідовні вимоги до дітей, безперервні погрози, негативні судження тощо. Чинником зростання конфліктності також є вікові кризи, під час яких діти частіше сперечаються з дорослими, особливо з батьками. Небажані особистісні якості батьків (авторитарність, ортодоксальність суджень, емоційна нестриманість тощо) також спричиняють їхні конфлікти з дітьми. До характеристик дітей, що обумовлюють виникнення конфліктних ситуацій з батьками, зазвичай відносять: низьку успішність навчання, загострення рис характеру, що призводять до порушення норм поведінки: неслухняність, упертість, егоїзм тощо¹⁷⁶.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати факт невизначеності сфер, у яких найчастіше виникають конфлікти у

¹⁶⁶ Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.

¹⁶⁷ Боришевський, М., 1995. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*, №4, с. 4-9.

¹⁶⁸ Варга, А.Я. 2001. *Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс*. Санкт-Петербург: Речь.

¹⁶⁹ Гордон, Т. 1997. *Р. Е. Т. Повышение родительской эффективности*. Екатеринбург: АРД ЛТД.

¹⁷⁰ Эйдемиллер, Э.Г. и Юстицкис, В.В. 2008. *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер.

¹⁷¹ Карабанова, О.А. 2005. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*: учеб. пособие. Москва: Гардарики.

¹⁷² Сатир, В., Бэндлер, Р., Гриндер, Д. 2016. *Семейная терапия: практическое руководство*. Москва: БИНОМ. [online]. Режим доступу: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785941938919.htm> [Дата звернення 18 травня 2016].

¹⁷³ Семиченко, В.А. і Заслуженюк, В.С. 1998. *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ: Веселка.

¹⁷⁴ Schaefer, E.S., Bell, R.Q., 1958. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, v.29, № 3, p. 339-361.

¹⁷⁵ Schaffer, D.R., Brody, I.H., 1981. *Parental and peer influences on moral development*. Parent-child interactional. Theory, research and prospects ed. by R.W. Henderson. New York: Academic Press, p. 83-120.

¹⁷⁶ Нагаєв, В.М. 2004. *Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант)*: навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, с. 156.

взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками. Це утруднює діагностику та встановлення причин конфліктів із позиції потреб та інтересів дитини.

Для конкретизації сфер виникнення конфліктів у взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками ми провели діагностичне дослідження. Теоретичною основою такого дослідження стали провідні положення культурно-історичної концепції розвитку особистості Л. Виготського, в якій визначено підхід до системного вивчення явищ психічного розвитку дитини. Відповідно до нього, характеристика кожного вікового періоду включає три взаємопов'язані складові: соціальну ситуацію розвитку дитини, типові види її діяльності та новоутворення розвитку її свідомості й особистості¹⁷⁷. При визначенні напрямів і завдань діагностики сфер конфліктної взаємодії дітей з батьками ми також виходили із запропонованої О. Бодальовим і В. Століним схеми етапів психодіагностики конфлікту: 1) виявлення зони конфлікту, 2) з'ясування змісту конфлікту, 3) визначення особливостей поведінки дитини в конфлікті¹⁷⁸.

Для діагностики було використано комплекс методик, який дозволив проводити дослідження причин і сфер виникнення конфліктів дітей з батьками в трьох напрямках: з позиції батьків, з позиції молодших школярів, з позиції вчителів початкових класів, які виступали як незалежні експерти. Дослідження проводилося в загальноосвітніх навчальних закладах м. Житомира та Житомирської області в 2015 році. Досліджувана група складалася з 110 учнів молодших класів, 89 батьків і 56 учителів початкових класів.

На першому етапі роботи ми провели опитування батьків учнів початкових класів щодо причин виникнення конфліктів зі своєю дитиною (анкета, додаток А). Аналіз і систематизація результатів опитування батьків дозволили виділити найбільш типові причини їхніх конфліктів з дітьми (додаток Б) і диференціювати п'ять сфер конфліктної взаємодії батьків з молодшими школярами (рис. 1.1): 1) розуміння дорослими психологічного віку та потреб дитини (23,7 % відповідей

¹⁷⁷ Виготский, Л. С. 1984. *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Москва: Педагогика, Т. 4: Детская психология, с. 248.

¹⁷⁸ Столин В. В., Соколова Е. Т. и Варга А. Я., 1989. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики. В: А.А. Бодалев, В.В. Столин, ред., *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования*. Москва: Педагогика, с. 16-37.

батьків), 2) налагодження відносин батьків і дітей (9,1 % відповідей), 3) виявлення проблем у навчальній діяльності дітей (17,8 % відповідей), 4) організації позанавчальної діяльності дітей (32,3 % відповідей), 5) урахування індивідуальних рис дітей (17 % відповідей).

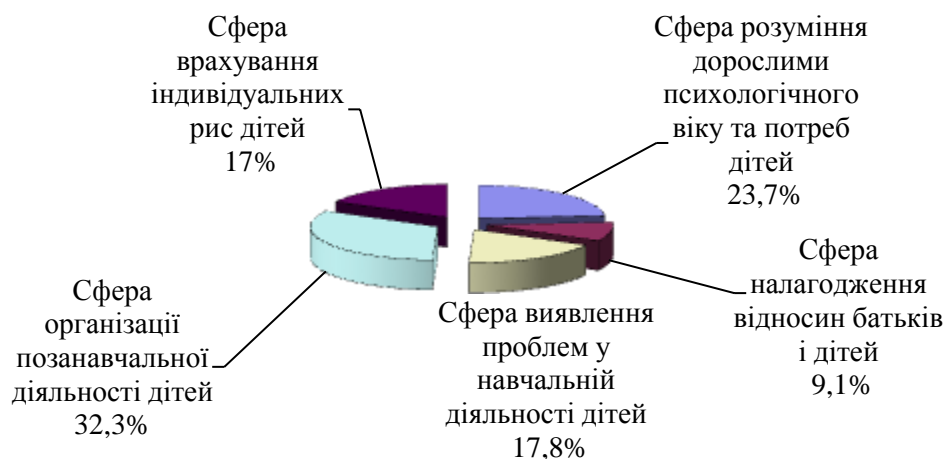


Рис. 1.1. Сфери виникнення ситуацій конфлікту у взаємодії дітей з батьками (опитування батьків)

Водночас для виявлення типових ситуацій і сфер конфліктів ми досліджували позицію молодших школярів щодо причин невдоволення батьками їхньою поведінкою й успішністю (додаток В).

Типові ситуації конфліктної взаємодії, названі дітьми, належать до таких сфер: 1) ставлення батьків до дітей (незадовільна поведінка, неслухняність, погані слова, зіпсовані речі, надмірна самостійність у вчинках тощо) – 29,7 % опитаних дітей; 2) навчальна діяльність (низькі оцінки, завищений рівень очікувань батьків, неохайність у виконанні навчальних завдань, неуважність на уроках) – 27,3 % учнів; 3) позанавчальна діяльність (невиконання вимог щодо допомоги батькам по господарству, самообслуговування, обов'язків по догляду за молодшими дітьми, домашніми тваринами, недотримання режиму дня тощо) – 10,4 % опитаних дітей; 4) індивідуальні риси дитини (неуважність, неохайність, неорганізованість, нервовість, нестриманість, агресивність тощо) – 8,6 % учнів. Відсутність конфліктів з батьками (не сварять, не знаю) відзначили 24 % дітей.

Для уточнення інформації щодо причин і сфер конфліктної взаємодії дітей і батьків були опитані вчителі початкових класів. У сфері розуміння психологічного віку та потреб дитини вчителі відмітили наявність проблем у 14 % батьків. У сфері налагодження відносин з дітьми виникають конфліктні ситуації в 28 % батьків. У сфері навчальної діяльності 35 % батьків турбує наявність в молодших школярів труднощів у навчанні та відповідальність учителя за успіхи дітей. Сфера організації позанавчальної діяльності дітей учителями характеризується труднощами у 12,5 % батьків. У сфері урахування та виправлення індивідуальних рис дитини за порадами до вчителя звертається 10,5 % батьків. Учителі наголошують на залежності успішного навчання й особистісного розвитку молодшого школяра від рівня міжособистісної взаємодії дітей і батьків¹⁷⁹.

На основі систематизації результатів опитування батьків, молодших школярів і педагогів виділено типові сфери конфліктної взаємодії дітей з батьками (рис 1.2).

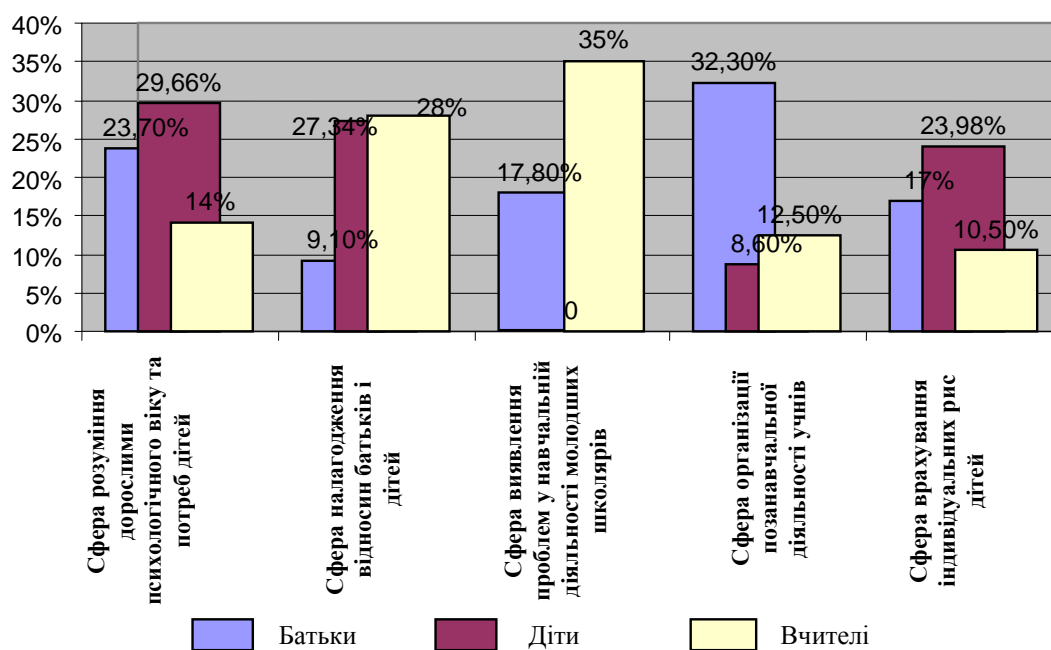


Рис. 1.2. Сфери виникнення конфліктів дітей з батьками
(за результатами опитування батьків, дітей, учителів)

¹⁷⁹ Коновальчук, І.М., 2010. Сфери конфліктної взаємодії батьків з дітьми молодшого шкільного віку. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, вип. 37, с. 168-178.

1. Сфера розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей.

Психологічний вік визначається соціальною ситуацією розвитку, яка відображає місце дитини в системі суспільних відносин, провідну діяльність дитини та новоутворення в свідомості та особистості¹⁸⁰. Початок шкільного навчання – це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості дитини, яка визначається системою її взаємовідносин зі значущими дорослими – вчителями та батьками. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно значиму діяльність – навчається. Відносини з батьками змінюються, оскільки основним авторитетом для дитини стає вчитель. Якщо вимоги до дитини й оцінка її діяльності вчителем і батьками відрізняються, то це може привести до виникнення конфлікту.

Нова соціальна ситуація розвитку ставить перед дитиною завдання щодо освоєння нових способів взаємодії, що пов'язано з якісними змінами і розширенням її соціальних відносин і діяльності. Успішність оволодіння дитиною новими способами взаємодії залежить від її індивідуальних рис характеру й умов виховання в сім'ї та школі. Упертість, вередливість, імпульсивність, гіперактивність, надмірна потреба в увазі та інші негативні прояви поведінки загострюються у випадках неврахування батьками нових потреб дитини в сфері спілкування та діяльності й, навпаки, пом'якшуються при правильному вихованні.

У навчальній діяльності створюються умови для розвитку в молодших школярів характерних для їх віку психологічних новоутворень: довільності психічних процесів, здатності будувати внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія. Ці новоутворення свідчать про зростання внутрішньої мотивації життя дитини цього віку¹⁸¹. Самооцінка, яка активно формується в дитини молодшого шкільного віку на основі досвіду спільної діяльності та взаємодії з іншими людьми, визначає її ставлення до себе. Батькам потрібно пам'ятати, що на адекватність самооцінки дитини впливає характер їх оцінок досягнень дитини в різних видах діяльності.

¹⁸⁰ Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. 1990. *Психология. Словарь*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, с. 59.

¹⁸¹ Максакова, В.И. 2003. *Организация воспитания младших школьников: Метод. пособие для учителя*. Москва: Просвещение.

У сфері розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей конфлікти можуть виникати, якщо батьки не усвідомлюють, що в молодшому шкільному віці поєднуються потреби, які характерні як для дошкільників, а саме: потреби в ігровій діяльності але зі зміненим змістом гри, в постійній фізичній активності, в зовнішніх враженнях, – так і для молодших школярів: потреби в пізнавальній діяльності, в оцінці, контролі, визнанні, схваленні дій значущими дорослими, в спілкуванні з учителем, однолітками, батьками, а також у збереженні здоров'я.

Отже, основною причиною конфліктів дітей з батьками є невідповідність вимог і очікувань дорослих віковим потребам, емоційним, психічним і фізичним можливостям молодших школярів.

2. Сфера налагодження відносин батьків і дітей.

Міжособистісне спілкування з батьками є однією з найважливіших умов для успішного психічного, інтелектуального, духовного розвитку дитини. Цінність дитячо-батьківських відносин полягає в їхній сильній емоційній значущості як для дитини так і для дорослих. Останнім часом посилюється вплив низки негативних тенденцій (соціально-економічних, демографічних, культурно-історичних) на соціально-психологічний стан сім'ї та характер батьківсько-дитячих відносин. Ці чинники призводять до проблем у міжособистісній взаємодії батьків із дітьми, породжують непорозуміння між ними, наслідком яких стає виникнення конфліктних ситуацій.

Труднощі у взаємовідносинах батьків і молодших школярів також пов'язані зі зміною статусу «батьків дошкільників» на «батьків школярів», з їх неготовністю до нової ролі, з протиріччями між змінами в розвитку дитини й усталеним ставленням батьків до неї. Нова позиція школяра сприяє розвитку самостійності дитини, що може призводити до неузгодженості між вимогами батьків та ініціативністю дитини¹⁸². Зміна батьками стилю спілкування з дитиною, усвідомленого сприйняття її потреб, можливостей і проблем, які з'явилися в зв'язку з її новим статусом молодшого школяра – це узагальнена характеристика сфери відносин батьків і дітей

¹⁸² Бондарчук, О.І. 2001. *Психологія сім'ї: Курс лекцій*. Київ: МАУП, с. 40.

У відносинах дітей і батьків провідними чинниками конфліктності з боку дорослих виступають: педагогічно недоцільний стиль батьківського виховання, неузгодженість виховних позицій батьків, негативні стереотипи поведінки, прояви у стосунках із дітьми небажаних особистісних якостей батьків (тривожність, принциповість, недовіра, суворість, роздратованість), загальний соціально-психологічний клімат у сім'ї, залежність дитини від батьків, авторитарність у взаємодії з дітьми.

3. Сфера виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів.

Для дітей молодшого шкільного віку навчальна діяльність стає провідною. На початковому етапі шкільного навчання молодшим школярам властива слухняність, бажання брати приклад з дорослих, готовність виконувати їх вимоги. Водночас такі вікові особливості, як безумовне визнання авторитету, підвищена сприйнятливність, емоційність, вразливість, сильно впливають на навчальні досягнення дітей. Однак перехід від домашніх умов й атмосфери дитячого садка до режиму систематичної навчальної діяльності в школі стає для дитини серйозним психологічним випробуванням. Батьки не завжди можуть допомогти дитині у вирішенні проблем, пов'язаних із адаптацією до школи, спілкуванням із учителем, налагодженні міжособистісних стосунків із однолітками. Занадто завищені сподівання дорослих щодо навчання дитини, конфлікти з приводу його результатів призводять до того, що в неї пропадає бажання відвідувати школу. І. Бех відмічає, що якщо учня часто хвалити, та ще й за незначні успіхи, він думатиме, що дорослі вважають його нездібним і, навпаки, несхвалення через нездатність упоратися з важким завданням і відсутність похвали за успішне його виконання свідчать про високу думку щодо можливостей дитини¹⁸³.

Навчання охоплює все життя молодшого школяра та його спілкування з батьками, тому що вони насамперед цікавляться шкільними справами й результатами навчання дитини. Крім того, дитина, ставши учнем, має дотримуватися нових правил поведінки, обумовлених процесом навчання в школі. В навчальній діяльності, як сфери конфліктної взаємодії батьків та дітей

¹⁸³ Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання*: Науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, с. 90.

молодшого шкільного віку, проблеми дітей проявляються в труднощах адаптації до умов шкільного життя, низькій успішності, несформованості мотивації до навчання, недостатньому рівні розвитку уваги, мислення та інших пізнавальних процесів, високій тривожності, низькій чи завищеній самооцінці, незадовільній поведінці, в невмінні самостійно виконувати домашні завдання тощо.

До труднощів, пов'язаних із навчанням у школі, батьки також відносять: новий режим дня, взаємостосунки дитини з однокласниками й учителем, зниження рухової активності, збільшення статичних навантажень, підвищення інтенсивності й екстенсивності розумової діяльності, стресові ситуації, оволодіння новими способами діяльності, зміну критеріїв оцінювання дітей.

4. Сфера організації позанавчальної діяльності учнів.

Широке коло інтересів молодших школярів та можливостей їх задовольнити знаходиться поза школою. Вдома дитина відпочиває, в звичних умовах може зосередитися та зробити домашні навчальні завдання, погратися з друзями, подивитися телевізор, почитати цікаву книгу, погуляти з домашнім улюбленцем. Це місце для відновлення сил. Позанавчальне життя молодшого школяра не обмежується домашнім відпочинком. Заняття в музичних, художніх школах, різних гуртках, спортивних секціях дають дитині можливість проявити свої творчі здібності в улюблених видах діяльності й водночас створюють додаткове навантаження.

Важливим для гармонійного виховання молодшого школяра є залучення його до праці. Найчастіше – до самообслуговування. За правильно організованих педагогічних умов і взаємовідносин в сім'ї, дитина розуміє важливість своїх обов'язків із самообслуговування, намагається дотримуватися чистоти, бути охайною, прибирати в своїй кімнаті, допомагати батькам по господарству.

За результатами опитування до причин конфліктів у сфері позанавчальної діяльності ми відносимо: захоплення комп'ютерними іграми та переглядом телепередач, занепокоєння батьків, викликане недотриманням дитиною режиму дня, суперечки дітей щодо вибору гуртків, спортивних секцій,

самообслуговування й дотримання особистої гігієни, невиконання дітьми батьківських вимог щодо виконання домашніх обов'язків, доручень тощо.

5. Сфера врахування індивідуальних рис дитини.

Батьки хочуть бачити в дитині насамперед такі якості, як працелюбність, старанність, дисциплінованість, доброзичливість, слухняність, самостійність, уважність. Разом з тим батькам не подобаються проявами таких рис характеру дітей, як безвідповідальність, недисциплінованість, непосидючість, несамотійність, брехливість, агресивність, упертість, егоїстичність, лінощі тощо.

Для аналізу індивідуальних рис дітей ми використали методику діагностики З. Карпенко, яка дозволяє визначити такі вади особистісного розвитку, як: тривожність, імпульсивність, агресивність, нечесна поведінку, замкнутість, невпевненість, екстернальність та естетична нечутливість¹⁸⁴.

Результати діагностики показали, що більшість дітей мають низькі показники вад особистісного розвитку й характеризуються як комунікабельні, життєрадісні, відкриті впливам, емоційно врівноважені тощо. Проте в певній частині дітей (15,3 %) виявлено високий рівень проявів агресивності, асоціальності, нечесної поведінки, що характеризує їхню схильність до конфліктності. Однак це не підтверджує, що конфлікти можливі саме у взаємодії дітей з батьками. Тому для виявлення конкретно-особистісних відносин дітей з батьками ми використали «Фільм-тест» Рене Жіля, який дозволяє діагностувати дві групи соціально-психологічних характеристик дитини: показники конкретно-особистісних емоційних взаємин дитини; показники, що проявляються в різних відносинах дитини: домінування, допитливість, конфліктність, агресивність, прагнення до самотності та особливості поведінкового реагування на фрустрацію в ситуаціях взаємодії¹⁸⁵.

Аналіз отриманих даних дозволив виділити три групи дітей, які диференціюються за типом реагування на фрустрацію в ставленні до конкретних осіб (таблиця 1.2).

¹⁸⁴ Карпенко, З.С. 1997. *Експресивна психотехніка для дітей*. Київ: НПЦ Перспектива.

¹⁸⁵ Райгородский, Д.Я. 1998. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ».

Результати діагностики проявів індивідуальних рис дітей в особистісних відносинах із батьками

Тип реакції на фрустрацію	Групи дітей у %
Активно-агресивна реакція	37,7 %
Пасивно-страждальні реакції	17,4 %.
Нейтральна реакція	44,9 %

Результати діагностики певною мірою підтверджують теоретичні висновки про зумовленість конфліктності молодших школярів у відносинах із батьками наявністю в дітей конфліктогенних особистісних утворень. Конфліктність може бути тісно пов'язана з такими індивідуально-характерологічними особливостями дітей, як агресія, ворожість, запальність, образливість, мстивість тощо, а також зі своєрідністю міжособистісних відносин із батьками.

Для попередження конфліктів і їх вирішення необхідна організація конструктивної взаємодії, яка спрямованої на усунення суб'єктивних та об'єктивних чинників наявного чи такого, що назріває, зіткнення, подолання суперечностей неконфліктними способами, покликаними гармонізувати взаємини між дітьми та батьками. Конструктивна міжособистісна взаємодія характеризується такими особливостями: мотивацією на вирішення конфлікту зі збереженням стосунків, неупередженим і толерантним ставленням до опонента, сприйняттям його як рівноправного партнера, співробітництвом і співтворчістю в пошуку взаємовигідного рішення, здатністю плідно впливати на партнера¹⁸⁶.

Конструктивну міжособистісну взаємодію дітей і батьків ми характеризуємо як спосіб налагодження стосунків між ними на основі врахування та об'єднання інтересів обох сторін, визнання права кожного на реалізацію своїх потреб і цілей, взаємного обов'язку та спільної відповідальності, готовності зрозуміти й прийняти позицію іншого й поступитися власними амбіціями.

М. Пірен розрізняє два типи конфліктів за критеріями: при деструктивному конфлікті відносини між людьми не покращуються, проблема залишається

¹⁸⁶ Ложкин, Г.В. и Повякель, Н.И. 2000. *Практическая психология конфликта*: учеб. пособие. Київ: МАУП, с. 69.

невирішеною; конструктивний конфлікт сприяє поглибленню взаєморозуміння, проблема вирішується¹⁸⁷. За визначенням А. Анцупова, попередження деструктивних конфліктів – це діяльність із усунення об'єктивних і суб'єктивних причин зіткнення, вирішення протиріч неконфліктними способами¹⁸⁸.

До показників, які характеризують конструктивну взаємодію в ситуації конфлікту, О. Карабанова відносить: вирішення проблем на основі інтеграції та компромісів, урахування інтересів усієї сім'ї, покращення відносин і взаєморозуміння, підвищення здатності ефективно вирішувати нові конфлікти, знижувати конфліктність, поліпшувати загальний емоційний клімат сім'ї та емоційний стан кожного¹⁸⁹.

Конструктивна взаємодія дітей з батьками полягає у мотивації до спільного вирішення конфліктів, здатності батьків встановлювати контакти з дітьми, уважно ставитися до проблем дітей, їхньої прагнення до самостійності. До деструктивного конфлікту найчастіше призводить неготовність батьків до ефективних дій і рішень у проблемних ситуаціях, їх невміння впливати як на власну поведінку, так і на поведінку дитини.

Модель «сімейної ради» для вирішення батьківсько-дитячих конфліктів, яку розробив психолог Т. Гордон, включає такі основні тези: в конструктивному конфлікті немає переможців і переможених, а в деструктивному конфлікті переможець нав'язує свою волю переможеному; конструктивний підхід полягає в пошуку рішення проблеми на основі принципу рівноправності всіх учасників конфлікту незалежно від віку й рольової позиції в сім'ї¹⁹⁰.

На основі аналізу наукових досліджень і результатів проведеної діагностики ми виділили показники конструктивної та конфліктної взаємодії дітей і батьків, які було систематизовано й представлено в таблиці 1.3.

¹⁸⁷ Пірен, М.І. 1997. *Основи конфліктології*: Навчальний посібник. Київ, с. 89-99.

¹⁸⁸ Анцупов, А.Я. 2003. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: ВЛАДОС, с. 61.

¹⁸⁹ Карабанова, О.А. 2005. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*: учеб. пособие. Москва: Гардарики, с. 275.

¹⁹⁰ Гордон, Т. 1997. *Р. Е. Т. Повышение родительской эффективности*. Екатеринбург: АРД ЛТД, с. 258.

Показники конструктивної та конфліктної взаємодії дітей і батьків

Конструктивна взаємодія	Сфери взаємодії дітей і батьків	Конфліктна взаємодія
Розуміння батьками нової ролі дітей – «учні». Батьки – авторитетні особи для дітей, зразки для наслідування. Вимоги батьків відповідають віку дітей. Батьки створюють позитивний психологічний клімат, у сім'ї атмосфера взаєморозуміння, поваги. Діти відчувають підтримку, довіру до батьків. Враховуються психологічні та вікові потреби дітей.	Сфера розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей	Батьки ставляться до дитини як до дошкільника. Батьки не докладають зусиль для того, щоби бути авторитетами. Вимоги батьків не відповідають можливостям дітей, вони занадто принципові, вимогливі, нетерпимі. Напружені стосунки в сім'ї. Діти мають секрети від батьків (приховують погані оцінки, не розповідають про свої таємниці тощо). Ігноруються потреби дитини в схваленні, спілкуванні, в руховій активності тощо.
Любов, прийняття дитини. Уміння уважно слухати й чути. Спільні погляди батьків на розвиток, виховання, навчання. Прагнення розібратися, розпитування. Доброчесність, відвертість у взаємостосунках із дітьми. Помірний батьківський контроль як необхідний інструмент соціалізації дітей. Підбдьорювання, знання інтересів, здібностей дітей, орієнтація на позитивні риси, підтримання та заохочення. Батьки прислухаються до думки дитини. Повага до особистості дитини.	Сфера налагодження відносин батьків і дітей	Емоційна дистанція, авторитаризм. Невміння слухати, нетерпіння. Непоследовність виховного впливу, розбіжність поглядів. Ігнорування, відсторонення. Застереження, попередження, суворість, владність батьків, велика кількість моральних приписів і вимог. Надмірний контроль, велика кількість, заборон. Моралізування, погрози, акцентування на негативних рисах характеру дітей, нав'язування власних інтересів, очікувань. Афективність дитячо-батьківської взаємодії, застосування покарань, обмежень тощо.
Діти із задоволенням і з бажанням навчаються. Самостійно, зацікавлено виконують домашні завдання. Високий рівень успішності, пізнавальної активності. Відсутність у дитини шкільних труднощів, проблем із поведінкою тощо. Дитина самостійна, відповідальна, активна, впевнена тощо. Упевненість батьків у можливостях дитини, довіра тощо.	Сфера виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів	Діти без бажання відвідують школу. Домашні завдання виконуються без бажання, під постійним контролем батьків. Низький рівень успішності. Надмірні очікування щодо навчальних успіхів, невідповідність поведінки нормам і правилам. Дитина тривожна, замкнена, невпевнена тощо. Розчарування, невіра щодо здібностей, можливостей, самостійності дітей тощо.
Дотримання режиму дня. Сформованість навичок самообслуговування. Захоплення, улюблені справи, хобі, гуртки та секції. Дотримання правил і норм поведінки вдома, у позашкільних закладах, виконання доручень, прохань, домашніх обов'язків, допомога батькам тощо.	Сфера організації позанавчальної діяльності учнів	Недотримання режиму дня. Відсутність навичок самообслуговування. Телевізор, комп'ютерні ігри, обмежене спілкування з однолітками. Ігнорування дітьми вимог, прохань, домашніх обов'язків, доручень тощо.
Життєрадісність, жвавість, активність, слухняність, дисциплінованість, хороша поведінка, відповідальність, врівноваженість, стриманість, дружелюбність, щирість, відвертість, правдивість, самостійність, охайність, допитливість, зосередженість, працьовитість тощо.	Сфера врахування індивідуальних рис дітей	Надмірна активність, непосидючість, балакучість, неслухняність, недисциплінованість, погана поведінка, вередливість, безвідповідальність, безпечність, агресивність, конфліктність, сварливість, брехливість, несамотійність, неохайність, неуважність, інертність, плаксивість, лінощі тощо.

Аналіз досліджень із конфліктології та практики роботи з батьками уможлиблює виділення умов конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

1. Розуміння батьками й дітьми одне одного, мотивів своєї поведінки. Справжній інтерес до проблем дитини, толерантне ставлення до її позиції, визнання її права на власну думку й навіть помилку. Повага до дитини. Прагнення в спілкуванні з дітьми до співпраці або компромісу.

2. Уміння батьків регулювати свій психічний стан, з метою зниження тривожності, гіперопіки, агресивності, проявів негативних емоцій. Створення позитивного соціально-психологічного клімату в сім'ї.

3. Оптимізм у прогнозуванні розвитку подій, пошук позитивних варіантів вирішення конфліктної ситуації.

4. Спроможність батьків дотримуватися конструктивного стилю взаємодії в складних конфліктних ситуаціях.

5. Наявність у батьків і дітей почуття гумору, що дозволяє зняти негативну емоційну напругу в посталій конфліктній ситуації, без сприйняття її як трагічної та безповоротної.

6. Здатність у дискусії з дитиною аналізувати та враховувати її актуальний настрій, уважно вислуховувати дитину, давати їй висловити свою позицію, проявляти інтерес до її аргументів.

7. У складних ситуаціях, які потребують зміни поведінки дитини, батькам потрібно чітко, переконливо відстоювати та роз'яснювати свої вимоги, водночас бути справедливими та толерантними в спілкуванні з дитиною.

8. Не розширювати сферу конфліктної взаємодії з дитиною, штучно не збільшувати кількість протиріч, а обговорювати лише ті проблеми, які спричинили конкретний конфлікт.

В організації конструктивної міжособистісної взаємодії батьків з дітьми в конфліктних ситуаціях допоможуть такі поради: завжди враховувати індивідуальні особливості дитини; пам'ятати, що кожна конфліктна ситуація потребує нового рішення; приймати нові потреби дитини; не сподіватися на швидку зміну ситуації, бути терплячими; конфлікти сприймати як обов'язкові чинники особистісного розвитку дитини; бути послідовними у вимогах до дитини; давати дитині можливість самостійного вирішення конфліктної ситуації;

підтримувати конструктивну поведінку; спільно знаходити можливості зміни складних ситуацій; роз'яснювати негативні причини та наслідки деструктивної поведінки; дотримуватися й демонструвати позитивний приклад взаємодії.

Названі сфери, особливості та зміст виявлених проблем визначають функції вчителя, необхідні, щоб допомогти батькам у налагодженні конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, а також завдання та зміст підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до такого виду діяльності.

1.3. Методологічні підходи до формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Проектування програм підготовки нової генерації вчителів, готових до реалізації принципів дитиноцентризму й педагогіки партнерства в Новій українській школі та конструктивної міжособистісної взаємодії з батьками та дітьми має здійснюватися на засадах комплексу наукових підходів.

У наукових дослідженнях теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів визначені з позицій міждисциплінарного (Р. Акофф, В. Андрущенко, В. Василькова, В. Кремень, Н. Кропотова, С. Курдюмов, Т. Левовицький, А. Маркова та ін.)^{191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198}, системного (В. Афанасьєв, С. Гончаренко, Н. Гузій, В. Кузьмін, В. Кушнір,

¹⁹¹ Акофф, Р. 1974. *О целеустремленных системах*. Пер. с англ. Москва: Советское радио.

¹⁹² Андрущенко, В., 2010. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часопис, № 4, с. 5-16.

¹⁹³ Василькова, В.В., 2004. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории). В: С. И. Дудник, ред. *Коммуникация и образование. Сборник статей*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, с. 69-88.

¹⁹⁴ Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

¹⁹⁵ Кропотова, Н.В., 2008. Университет как пространство междисциплинарной коммуникации. В: *Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків: НТУ ХПІ, вип. 18 (22), с. 22-30.

¹⁹⁶ Курдюмов, С.П. и Князева, Е.Н., 2002. Структуры будущего: синергетика как методологическая основа футурологи. В: В.А. Копчик, ред., *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. Москва: Прогресс-Традиция, с. 109-125.

¹⁹⁷ Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*. Київ–Маріуполь: Видавництво «Рената».

¹⁹⁸ Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание.

Д. Чернілевський та ін.)^{199, 200, 201, 202, 203, 204}, задачного (Г. Балл, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн та ін.)^{205, 206, 207, 208}, технологічного (І. Дичківська, М. Кларин, Л. Коваль, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.)^{209, 210, 211, 212, 213, 214}, особистісно орієнтованого (Г. Балл, О. Дубасенюк, Л. Качалова, В. Рибалка, І. Якиманська та ін.)^{215, 216, 217, 218, 219}, інтегративного (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Д. Чернілевський та ін.)^{220, 221, 222} та інших підходів. Теоретичні й методологічні аспекти підготовки вчителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту стали предметом наукових пошуків О. Белкіна²²³, В. Кан-Каліка²²⁴,

¹⁹⁹ Афанасьев, В.Г. 1981. *Общество: системность, познание и управление* Москва: Политиздат.

²⁰⁰ Гончаренко, С.У. 2008. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця».

²⁰¹ Гузій, Н.В. 2004. *Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти*: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова.

²⁰² Кузьмин, В.П. 1973. Системность как ступень научного познания. *Системные исследования. Ежегодник*. Москва: Наука, с. 76-107.

²⁰³ Кушнір, В.А., 2003. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

²⁰⁴ Чернілевський, Д.В., ред. 2010. *Методологія наукової діяльності*: Навч. посібник: вид. 2-ге, допов. Вінниця: Вид-во АМСКП.

²⁰⁵ Балл, Г.О. 1990. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика.

²⁰⁶ Дубасенюк, О. А. і Вознюк, О. В. 2010. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

²⁰⁷ Дубасенюк, О. А., 2010. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. В: *Нові технології навчання: наук.-метод. зб., вип. 66*, Київ-Вінниця, с. 159-164.

²⁰⁸ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.

²⁰⁹ Дичківська, І.М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав.

²¹⁰ Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание.

²¹¹ Коваль, Л.В. 2009. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова*: [монографія]. Донецьк: Юго-Восток.

²¹² Пехота, О.М. 2003. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*: навчальний посібник. Київ: А.С.К.

²¹³ Селевко, Г.К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, т. 1.

²¹⁴ Сисоєва, С.О., ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті*: монографія. Київ: Віпол.

²¹⁵ Балл, Г.О., 1996. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. В: Г.О. Балл, ред., *Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя*. Київ-Рівне.

²¹⁶ Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

²¹⁷ Качалова, Л.П., Качалов, Д.В. и Качалов, А.В. 2007. *Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности*: пособие к спецк. Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати».

²¹⁸ Рибалка, В.В. 1998. *Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників*: [монографія]. Київ: Деміур.

²¹⁹ Якиманская, И.С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. № 2, с. 13-21.

²²⁰ Вознюк, О.В. і Дубасенюк, О.А. 2009. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

²²¹ Дубасенюк, О.А. 2009. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, вип. 468, с. 143-153.

²²² Чернілевський, Д.В., ред. 2010. *Методологія наукової діяльності*: Навч. посібник: вид. 2-ге, допов. Вінниця: Вид-во АМСКП.

²²³ Белкин, А.С. 1991. *Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя*. Москва: Просвещение.

²²⁴ Кан-Калик, А.В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

Ю. Костюшка²²⁵, Ю. Кулюткіна²²⁶, Л. Мільто²²⁷, М. Рибаквої²²⁸, В. Семиченко²²⁹ та ін.

Методологічні підходи виступають концептуальною основою при обґрунтуванні цілей, визначенні змісту, розробки моделей, технологій і методів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності в цілому чи окремих її видів. Водночас аналіз наукових досліджень і практичних розробок присвячених питанням підготовки вчителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками свідчить, що досить часто спроби вирішення цієї проблеми здійснюються на емпіричному рівні без належного теоретико-методологічного обґрунтування. Вважаємо, що різноманітність і складність чинників та умов, які визначають результативність формування готовності майбутніх учителів до досліджуваного виду діяльності, обумовлює необхідність їх всебічного вивчення з позицій комплексу загальнонаукових підходів.

Методологія – це система концептуальних теоретичних положень, на основі яких обґрунтовуються структура, принципи, науково-категоріальний апарат, визначаються етапи, способи, форми й методи дослідження педагогічних явищ і процесів. На рівні праксеології методологія є основою оновлення практики освітнього процесу на основі нових методологічно орієнтованих знань. З погляду методологічної функції теорія виступає засобом досягнення нового знання в усіх його проявах. На її основі формуються різноманітні методи, способи та прийоми дослідження педагогічної діяльності²³⁰. У змісті методології виокремлюють підходи, які спрямовують дослідження відповідно до певних наукових концепцій, ідей, закономірностей, принципів, а також визначають способи, методи, правила вирішення теоретичних проблем чи інноваційної зміни практики.

²²⁵ Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

²²⁶ Кулюткін, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1981. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя*. Москва: Педагогика.

²²⁷ Мільто, Л.О. 2004. *Методика розв'язання педагогічних задач*: Навч. посібник. Харків: Ранок-НТ.

²²⁸ Рыбакова, М. 1991. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.

²²⁹ Семиченко, В.А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. Київ: Вища школа.

²³⁰ Коновальчук, І.І. 2014. *Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*: [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 5.

Сучасна система педагогічної освіти пов'язана з різними соціальними та науковими сферами, тому вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до вирішення конфліктів дітей з батьками можливе на основі комплексних міждисциплінарних досліджень. Основним методологічним принципом міждисциплінарного дискурсу є необхідність виходу в дослідженні проблеми на метатеоретичний рівень, що дозволяє уникнути притаманних монодисциплінарним підходам недоліків аналізу педагогічних явищ і процесів. Міждисциплінарність у сучасній науці обумовлена необхідністю всебічного аналізу задач і здатністю вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни з її специфічними об'єктом, предметом і методами дослідження²³¹. При міждисциплінарному підході обґрунтування нових концепцій і змісту професійно-педагогічної підготовки здійснюється на основі міжнаукової конвергенції та інтеграції знань, виходячи за межі суто педагогічних теорій.

Евристичні ресурси та можливості міждисциплінарного підходу дозволяють при постановці та вирішенні проблем підготовки вчителів до міжособистісної взаємодії синтезувати наукові знання з філософії, соціології, конфліктології, психології, педагогіки та інших суміжних наукових галузей. Міждисциплінарність розширює дослідницький потенціал при вирішенні комплексних проблем на методологічному, теоретичному й технологічно-практичному рівнях. На основі міждисциплінарного синтезу й взаємозбагачення наукових теорій, встановлення змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними в контексті проблеми дослідження стає можливим створення цілісної системи знань про сутність та особливості міжособистісної взаємодії і конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками та про процес формування готовності вчителів до їх вирішення. На технологічно-практичному рівні значущість міждисциплінарного підходу полягає у синтезі та взаємодоповненні різних методологічних знань, наукових теорій та узагальнення практики при побудові моделі, проектуванні змісту та розробці технології процесу формування

²³¹ Кропотова, Н.В., 2008. Университет как пространство междисциплинарной коммуникации. В: *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків: НТУ ХПІ, вип. 18 (22), с. 22-30.

готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Встановлення цілісності складових професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками потребує застосування системного підходу. Д. Чернілевський зазначає, що в межах системного підходу кожен конкретну науку, діяльність, об'єкт можна розглядати як певну систему, яка має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, склад, структуру²³².

Системний підхід виступає методологічною основою при дослідженні та моделюванні педагогічних систем, які мають складну структуру. Встановлення ієрархічних взаємозв'язків між структурними елементами системи забезпечує її цілісність. До основних завдань нашого дослідження, що потребують застосування принципів системного підходу, відносимо: обґрунтувати терміносистему базових понять, здійснити структурно-функціональний аналіз структури готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, встановити зв'язки між компонентами цієї готовності, з'ясувати її місце в загальній системі формування готовності вчителів до професійної діяльності, визначити вихідні засади розробки системних моделей і технології підготовки студентів до вказаної діяльності.

Провідним у системному підході є принцип цілісності. Згідно з ним системність процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками залежить від його розробленості на всіх структурних рівнях: концептуально-методологічному, цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному, результативному. Принцип ієрархічності спрямований на встановлення діалектичної єдності та взаємозалежності процесу формування готовності студентів до досліджуваного виду діяльності з іншими складовими їх професійно-педагогічної підготовки. Також системний підхід поєднує й упорядковує всі компоненти процесу

²³² Чернілевський, Д.В., ред. 2010. *Методологія наукової діяльності*: Навч. посібник: вид. 2-ге, допов. Вінниця: Вид-во АМСКП, с. 171.

досліджуваної готовності: цінності, мотиви, мету, завдання, зміст, етапи, об'єкти й суб'єкти, форми, методи, засоби, умови, ресурси, результати.

Системний підхід орієнтує педагога на розкриття цілісності конфлікту як соціально-психологічного й педагогічного явища, насамперед на пошук у ньому всіх різноманітних типів зв'язків і поєднання їх у єдиний цілісний теоретично обґрунтований конструкт. Це різнобічно й глибоко відображає реальні педагогічні конфлікти та слугує підґрунтям для організації їх профілактики²³³. Виходячи з цих позицій, формування готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками необхідно розглядати як систему, котра інтегрує теоретичну, практичну та особистісну складові їх підготовки.

Формування професійної готовності вчителя як інтегративної якості його особистості відбувається засобами інтегративного змісту освіти. У контексті інтегративного підходу О. Дубасенюк переведення модульних характеристик фахівця на мову змісту освіти розглядає як першу процедуру переходу від моделі професійної педагогічної діяльності вчителя до моделі його підготовки²³⁴. Тому проектування змісту підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками має здійснюватися на основі моделі структури їх готовності до такого виду діяльності. Інтеграція змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками здійснюється за принципом метапредметності знань, їх синтезу з різних наукових галузей і навчальних дисциплін, забезпечення їх цілісності, надсумативної єдності.

Для організації конструктивної взаємодії з дітьми та батьками, в яких виникли проблеми у взаємовідносинах, учителю необхідні знання з вікової та педагогічної психології, конфліктології, педагогіки та інших навчальних дисциплін. Навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» складаються за предметним принципом, що не сприяє формуванню в майбутніх учителів цілісної системи знань про сутність і причини

²³³ Анцупов, А.Я. 2003. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: ВЛАДОС, с. 68.

²³⁴ Дубасенюк, О.А. 2009. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, вип. 468, с. 146.

конфліктів молодших школярів з батьками та шляхи їх вирішення. Міждисциплінарний та інтегративний підходи уможлиблюють подолання недоліків предметної побудови навчального процесу, встановлення міжпредметних зв'язків і системності у визначенні змісту підготовки студентів. Тому при аналізі й розробці навчальних програм із психолого-педагогічних дисциплін необхідно виявити, а при відсутності включити до їх змісту теми, які розкривають особливості конфліктів дітей з батьками та міжособистісної взаємодії вчителя з ними. Для систематизації та поглиблення підготовки студентів до означеного виду діяльності також доцільно розробити та впровадити окремий інтегративний спецкурс, у якому будуть узагальнені психолого-педагогічні та конфліктологічні знання та практичні технології, необхідні майбутнім учителям для організації взаємодії дітей з батьками в ситуації конфлікту.

Реалізація інтегративного змісту формування готовності здобувачів вищої освіти до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками здійснюється через вибір ефективних форм, методів і засобів навчання. Гарантія їх результативності забезпечується через наукові розробки й застосування педагогічних технологій. Їх сутність полягає у вивченні, розробленні та застосуванні принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки й техніки²³⁵.

Технологічний підхід спрямований на забезпечення системності, цілеспрямованості, результативності, діагностичності, стандартизації, алгоритмічності, ефективності, керованості, відтворюваності процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Головне призначення технологічного підходу полягає в проектуванні науково обґрунтованих цілей та детального конструювання форм і методів процесу формування досліджуваної готовності. Технологія конкретизує закономірності й принципи підготовки студентів у вигляді норм, правил, послідовності етапів, необхідних педагогічних умов, змісту, процедур та операцій навчальної діяльності, виконання яких забезпечує досягнення прогнозованих результатів. Технологічний підхід орієнтований на

²³⁵ Дичківська, І.М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, с. 63.

проектування й реалізацію нових способів навчання, які більш ефективні, надійні, результативні порівняно з традиційними.

Основою технологічного підходу є системність в організації педагогічного процесу, яка передбачає цілісність всіх його складових, ієрархічну послідовність, планомірність, оптимальність етапів, виявлення та реалізацію впливу необхідних умов.

Усупереч розбіжності у формулюванні поняття «педагогічна технологія» спільним в усіх визначеннях є: спрямованість педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу на основі нових наукових досягнень; системність в організації педагогічного процесу, розроблення й деталізація його інструментальних аспектів; орієнтація на гарантоване досягнення запланованих результатів навчання; можливість надійного управління педагогічним процесом²³⁶. Згідно з технологічним підходом, організація процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками полягає в реалізації кластеру (комплексу) технологій, спрямованих на формування всіх компонентів означеної готовності.

Визначаючи теоретичні засади сучасних навчальних і педагогічних технологій, Г. Селевко наголошує на тому, що технологічний підхід розкриває нові можливості для концептуального та проектувального засвоєння різних сторін освітньої та педагогічної дійсності й дозволяє: керувати педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі певний практичний досвід; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі для розвитку особистості умови; обирати найефективніші й розробляти нові технології та моделі вирішення соціально-педагогічних проблем²³⁷. На організаційно-процесуальному рівні педагогічна технологія реалізується через комплекс навчальних квазіпрофесійних і навчально-професійних задач.

²³⁶ Коновальчук, І.І. 2014. *Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*: [монографія]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 177-178.

²³⁷ Селевко, Г.К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, т. 1, с. 47.

Прогресивною концепцією підготовки вчителів провідний польський методолог із питань педагогічної освіти Т. Левовицький визнає таку, яка сприяє створенню проблемних ситуацій і вирішенню проблем. Ця концепція вимагає від учителів численних психологічних компетенцій, у тому числі властивостей особистості (наприклад, таких рис, як сприймання проблем, налаштування на розв'язання проблем, відкритість до нової інформації, відкритість до нових ситуацій, гнучкість мислення та дій, а також здібності, властиві інноваційному творчому мисленню)²³⁸.

Одним із провідних у реалізації цих завдань є задачний підхід, теоретичні та методичні засади використання якого в професійній підготовці педагогів розроблені в дослідженнях Г. Балла²³⁹, Н. Гузій²⁴⁰, І. Зязюна²⁴¹, С. Сисоєвої²⁴², В. Сластьоніна²⁴³ та ін.. Моделі й технології формування готовності учителів до моделювання та вирішення педагогічних задач і ситуацій розроблені в наукових працях О. Березюк²⁴⁴, О. Вознюка²⁴⁵, О. Дубасенюк²⁴⁶, Н. Кузьміної²⁴⁷, Л. Спіріна²⁴⁸ та ін.. Проте необхідно констатувати, що в наукових дослідженнях недостатньо розкриті як теоретичні, так і практичні засади використання педагогічних задач у підготовці вчителів початкових класів до роботи з батьками та дітьми в ситуації конфлікту між ними.

Відповідно до принципів задачного підходу, підготовка майбутніх учителів здійснюється засобами квазіпрофесійної діяльності, в якій моделюються різні типи ситуацій конфліктної взаємодії дітей з батьками, в процесі вирішення яких у

²³⁸ Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*. Київ–Маріуполь: Видавництво «Рената», с. 87.

²³⁹ Балл, Г.О. 1990. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика.

²⁴⁰ Гузій, Н.В. 2004. *Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти*: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова.

²⁴¹ Зязюн, І.А, ред., 2004. *Педагогічна майстерність*: Підручник. Київ: Вища школа.

²⁴² Сисоєва, С.О., ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті*: монографія. Київ: Віпол.

²⁴³ Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

²⁴⁴ Березюк, О.С. 2003. *Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями*: монографія. Житомир: ЖДПУ.

²⁴⁵ Дубасенюк, О. А. і Вознюк, О. В. 2010. *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

²⁴⁶ Дубасенюк, О.А., ред., 2017. *Практикум з педагогіки*: навч. посібник: Вид. 2-ге, доповнене і перероблене. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.

²⁴⁷ Кузьміна, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

²⁴⁸ Спирин, Л.Ф 1997. *Теория и технология решения педагогических задач*. Москва: Российское педагогическое агентство.

студентів формуються професійні цінності й мотиви та необхідні педагогічні вміння.

Задачний підхід базується на твердженні, що розвиток і соціалізація особистості дитини відбувається в постійно виникаючих різноманітних життєвих ситуаціях, у яких вона та інші учасники взаємодії набувають соціального досвіду співпраці, пошуку конструктивних рішень, відповідальності за них. Педагогічний процес на рівні практичних дій його суб'єктів також здійснюється як послідовність ситуацій, у яких відбувається безпосередня взаємодія дітей, учителів, батьків. Значимість педагогічних ситуацій полягає в тому, що вони, проявляючись як конкретні виховні відносини, реалізують можливості педагогічного процесу, розкривають його переваги й недоліки. Так, якщо між дітьми й батьками, учнями й учителями виникає багато конфліктних ситуацій, то це означає, що і педагогічний процес, і педагогічна система, до якої вони належать, або недосконалі, або неправильно реалізуються²⁴⁹.

Основним поняттям і засобом задачного підходу є педагогічна задача. При обґрунтуванні сутності та дидактичних функцій педагогічної задачі науковці виходять з її спрямованості на вирішення певних завдань у вихованні та навчанні учнів чи цілей підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Л. Мільто розглядає педагогічну задачу як результат усвідомлення суб'єктом виховання необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання²⁵⁰. Н. Кузьміна зауважує, що формулювання педагогічної задачі обумовлено потребою вирішення протиріч в освітній системі чи навчально-виховному процесі, що вимагає їх переведення з наявного стану в якісно новий. Задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення й потрібно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату²⁵¹.

У професійно-педагогічній освіті задачний підхід переорієнтовує цілі та способи підготовки майбутніх учителів – із простого засвоєння ними теоретичних

²⁴⁹ Безрукова, В.С. 1996. *Педагогика. Проективная педагогика*: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, с. 105.

²⁵⁰ Мільто, Л.О. 2004. *Методика розв'язання педагогічних задач*: Навч. посібник. Харків: Ранок-НТ, с. 23.

²⁵¹ Кузьміна, Н.В. и Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, с. 134.

знань на формування здатності їх практичного застосування для вирішення професійних задач. У процесі вирішення різних типів педагогічних задач у майбутніх учителів формуються необхідні вміння, розвивається критичне мислення, аналітичні та творчі здібності, інтуїція, набувається досвід пошуку, систематизації та використання необхідної інформації. О. Дубасенюк розглядає задачний метод як універсальну технологію вивчення всіх педагогічних дисциплін, оскільки він виступає передумовою та провідним засобом засвоєння студентами технологічних основ педагогічної праці²⁵².

Майстерність учителя полягає в умінні виокремити й перетворити ситуацію конфлікту дітей з батьками на педагогічну задачу, тобто змінити умови, які склалися, на конструктивну перебудову стосунків, мотивів, дій, ставлень її учасників. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вчитель її не помічає або ігнорує. Перетворення конфліктної ситуації в педагогічну задачу відбувається тоді, коли вчитель усвідомлює зміст необхідних змін і проєктує систему професійних дій із метою досягнення бажаних результатів.

Проведений аналіз сутності та можливостей задачного підходу свідчить про його значний потенціал у формуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивно-регулятивного компонентів готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками. Педагогічні задачі – це основний засіб реалізації задачного підходу, а їх система цілісно відображає як практичний зміст діяльності вчителя, так і зміст навчальних дисциплін циклу його професійної підготовки. У процесі засвоєння основних етапів технології розв’язання педагогічних задач відбувається синтез теоретичних знань і практичного індивідуального досвіду майбутніх учителів. У контексті задачного підходу основною формою навчання стає моделювання студентами ситуацій міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Одна з основних особливостей формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту

²⁵² Дубасенюк, О. А. і Вознюк, О. В. 2010. *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв’язання*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, с. 160.

дітей з батьками полягає в тому, що вирішальну роль у цьому процесі відіграють особистісні якості: любов до дітей і професії вчителя, толерантність, терпимість, повага до думок і дій інших людей.

Враховуючи, що проблема формування готовності майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками має розглядатися в площині розвитку його особистісних професійно важливих якостей, вважаємо необхідним застосування особистісно орієнтованого підходу, який представлений у педагогічній і психологічній науці в роботах І. Беха²⁵³, Г. Васяновича²⁵⁴, С. Гончаренка²⁵⁵, О. Дубасенюк²⁵⁶, І. Зязюна²⁵⁷, Л. Качалової²⁵⁸, С. Максименка²⁵⁹, О. Пехоти²⁶⁰, В. Рибалки²⁶¹, І. Якиманської²⁶² та ін..

Методологічною основою модернізації сучасної освіти І. Зязюн визначає модель набуття особистістю цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури й виконання різних соціальних ролей²⁶³. Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості студента через створення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин усіх його учасників і, безпосередньо, відносин студент-викладач. Становлення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя базується на розумінні й переконанні студента в самоцінності педагогічної професії та педагогічної діяльності (А. Маркова)²⁶⁴.

²⁵³ Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості*: У 2 кн. Київ: Либідь, Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.

²⁵⁴ Васянович, Г.П. 2005. *Педагогічна етика*: навч.-метод. посіб. Львів: «Норма».

²⁵⁵ Гончаренко, С.У. 2008. *Педагогічні дослідження*: методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця».

²⁵⁶ Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

²⁵⁷ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.

²⁵⁸ Качалова, Л.П., Качалов, Д.В. и Качалов, А.В. 2007. *Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности*: пособие к спецк. Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати».

²⁵⁹ Максименко, С.Д., 2003. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: [Монографія]. Київ: АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, с. 691-811.

²⁶⁰ Пехота, О.М., 1997. *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя*: автореф. дис. доктора пед. наук: Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України.

²⁶¹ Рибалка, В.В. 1998. *Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників*: [монографія]. Київ: Деміур.

²⁶² Якиманская, И.С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. № 2, с. 13-21.

²⁶³ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, с. 328.

²⁶⁴ Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание.

Суб'єкт (лат. *subjektum* – той, що знаходиться в основі) – категорія філософії та психології, що позначає протистояння людини й світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини. Поняття суб'єкт підкреслює здатність особистості ініціювати й цілеспрямовано здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності²⁶⁵.

Суб'єктна позиція студента актуалізує мотиви професійного самовдосконалення, потреби творчої діяльності, сприяє формуванню цінностей педагогічної професії. Усвідомлюючи себе суб'єктом взаємодії, зазначає Г. Васянович, студент активно розвиває індивідуальні потенційні можливості, актуалізує свою особистість, прагне адекватно співпрацювати з викладачем, встановлює з оточенням доброзичливі особистісні взаємини, оволодіває досвідом гуманних відносин, самостійно приймає рішення, відповідає за свої вчинки та розвиває свою мотиваційну сферу в гуманістичному спрямуванні²⁶⁶.

Потенціал особистісно орієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів до роботи з вирішення конфліктів між дітьми та батьками полягає в усвідомленні цінності розвитку дитини, орієнтації на її індивідуальність, неповторність, виховання її як вільної особистості. Особистісний підхід – це найважливіший психолого-педагогічний принцип, який передбачає: урахування у вихованні унікальності розвитку дитини; систему відносин, в якій кожен учень є значимою особистістю та відчуває увагу педагога особисто до себе; при цьому дитина усвідомлює, що вона рівна з учителем у почуттях і переживаннях²⁶⁷.

Однак особистісний підхід може здійснювати лише той педагог, котрий усвідомлює та цінує себе як особистість, який прагне до самореалізації і може самореалізовуватись у процесі міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками. Особистісну й професійну самореалізацію такий педагог бачить у створенні можливостей для самореалізації кожній дитині.

²⁶⁵ Шинкарук, В.І. 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 612-613.

²⁶⁶ Васянович, Г.П. 2005. *Педагогічна етика*: навч.-метод. посіб. Львів: «Норма», с. 300-301.

²⁶⁷ Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Важливою для розуміння сутності особистісно орієнтованого підходу є позиція І. Беха, який відстоює ідею, відповідно до якої особистість за своєю структурою є утворенням «діалогічним», продуктом індивідуального досвіду спілкування та стосунків із іншими людьми. Це означає, що повноцінний процес спілкування завжди є взаємодією конкретних особистостей, які певним чином ставляться одна до одної²⁶⁸.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу при розробці моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками передбачає застосування таких технологій навчання, які уможливлюють цілісність розвитку професійної та особистісної складових такої готовності.

Система особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів спирається на суб'єктний індивідуальний досвід конструктивної взаємодії студента в конфліктних ситуаціях. Особистісно орієнтоване навчання є джерелом набуття студентами суб'єктного досвіду взаємодії в конфлікті, його коригування, удосконалення з позиції професійної спрямованості. Знання про особливості, причини конфліктів молодших школярів з батьками, способи їх вирішення стають органічною складовою готовності майбутнього вчителя за умови, коли вони входять в систему його особистісного досвіду та професійних цінностей і мотивів. Як майбутній педагог студент має усвідомлювати, що його стиль поведінки в конфліктній взаємодії дитини з батьками визначається професійними функціями й етичними нормами.

Таким чином, комплекс визначених підходів є теоретичною основою розробки моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

²⁶⁸ Бех, І.Д. 2008. *Виховання особистості*: Підручник. Київ: Либідь, с. 250.

Висновки до першого розділу

В обґрунтованій терміносистемі базових понять системоутворювальним визначено поняття «готовність» – складне утворення особистості, що формується на основі інтеграції психофізіологічних, особистісних, пізнавальних якостей та характеризує її стан і здатність до виконання певного виду діяльності. Категорію «взаємодія» розглянуто як форму спілкування з метою взаємного обміну думками, мотивами, досвідом для організації спільної діяльності та встановлення міжособистісних стосунків. Поняття «готовність до взаємодії» схарактеризовано як стан психофізіологічних, особистісних, пізнавальних якостей особистості, що визначає її здатність до спільної діяльності та міжособистісних стосунків. Поняття «міжособистісна взаємодія» означає цілеспрямовану активність окремих людей із метою інтеграції їх індивідуально-особистісних якостей, цілей, поглядів, досвіду для налагодження взаємовідносин і здійснення спільної діяльності. Поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» сформульовано як стан особистості, який сприяє розумінню індивідуальних особливостей інших людей, адекватному реагуванню на їхні дії у взаємовідносинах і спільній діяльності. Ситуація конфлікту дітей із батьками – це комплекс психологічних, педагогічних, соціальних, морально-етичних та інших умов, система взаємопов'язаних деструктивних суб'єктивних та об'єктивних чинників, які призводять до протиріч у взаємовідносинах дітей і батьків. Поняття «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками» тлумачиться як сформованість особистісних і професійних якостей, цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, що дозволяє вчителям кваліфіковано діагностувати, аналізувати такі ситуації, проєктувати та реалізовувати спільну діяльність у напрямі їх конструктивного вирішення.

Встановлено, що відсутність умов і можливостей повноцінної реалізації важливих потреб молодших школярів, які з'являються зі вступом до школи, може призводити до виникнення конфліктних ситуацій дітей з батьками. Виділено й проаналізовано особистісні особливості розвитку й соціалізації дітей молодшого

шкільного віку, котрі можуть, за певних умов, бути причинами виникнення конфліктів у дитячо-батьківських взаємовідносинах. На основі узагальнення головних ознак визначено сутність конфліктності молодшого школяра як комплексу індивідуально-характерологічних особливостей особистості, які проявляються в неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях дитини у взаємодії з іншими, зокрема з батьками.

За результатами діагностики вчителів, дітей і батьків проаналізовано сфери конфліктної взаємодії дітей із батьками: розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей; налагодження відносин батьків і дітей; виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів; організації позанавчальної діяльності учнів; урахування індивідуальних рис дітей. Кожна з виділених сфер характеризується певними чинниками виникнення конфліктів, обумовлених специфікою дитячо-батьківських взаємовідносин, які визначаються особливостями соціальної ситуації розвитку дитини, змістом проблем провідної (навчальної) діяльності та рівнем розвитку свідомості й особистості.

Встановлено, що конструктивна взаємодія між дітьми й батьками полягає в мотивації до спільного пошуку та вирішення проблем, умінні батьків налагоджувати контакти з дітьми, довірливе спілкування, об'єктивно, чуйно та уважно ставитися до проблем дітей, зрозуміло й чітко пояснювати власну позицію. Виявлено об'єктивні та суб'єктивні причини конфліктів дітей молодшого шкільного віку та батьків.

Обґрунтовано, що використання ресурсів та інструментарію міждисциплінарного, системного, інтегративного, технологічного, задачного, особистісно орієнтованого методологічних підходів сприятиме синтезу знань і дозволяє встановити цілісність і взаємозалежність усіх складових процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [118, 120, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 139].

РОЗДІЛ 2.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ

2.1. Структура, критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Важливим завданням для розробки моделі й організації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками є визначення структурного складу, критеріїв і показників сформованості цієї готовності. Система компонентів, критеріїв та показників – це основа для виявлення наявного рівня готовності студентів до означеної взаємодії, діагностичної постановки таксономії цілей у технології формування їх готовності в процесі педагогічного експерименту, а також контролю результатів на початку та наприкінці експериментальної роботи.

У підрозділі 1.1. ми здійснили аналіз основних категорій дослідження, який засвідчив, що при системному підході структура готовності до певної діяльності як складного системного утворення особистості передбачає ієрархічність взаємопов'язаних компонентів. Компоненти, критерії та показники рівнів готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками пов'язані, передусім, зі змістом та особливостями цієї взаємодії, а також відображають здатність педагога професійно реалізовувати всі її складові.

Структурно-функціональний аналіз компонентів і змісту готовності педагогів до різних видів професійної діяльності здійснений у дослідженнях І. Гавриш²⁶⁹, О. Дубасенюк²⁷⁰, І. Зимньої²⁷¹, Н. Кузьміної²⁷², В. Сластьоніна²⁷³, О. Спіріна²⁷⁴, О. Шапран²⁷⁵ та ін..

²⁶⁹ Гавриш, І.В., 2006. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності*. Доктор наук. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.

За визначенням В. Моляко, готовність до праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів (знання, уміння, навички, мотиви діяльності), які сукупно дають змогу певній особі виконувати більш чи менш конкретну роботу²⁷⁶. М. Дяченко та Л. Кандилович визначають професійну готовність як складне психологічне утворення з динамічною структурою, яка містить такі компоненти: мотиваційний (потреба, інтерес до діяльності); пізнавальний (усвідомлення задач, їх значущості, знання засобів досягнення цілей); емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успішності); вольовий (керування собою, зосередженість, подолання сумнівів)²⁷⁷.

Таким чином, структура готовності до професійної діяльності представляє динамічну систему функціонально взаємопов'язаних мотиваційних, пізнавальних, емоційних та особистісних компонентів, сформованість яких визначає здатність людини виконувати певну діяльність.

Дослідження структури готовності до педагогічної діяльності ґрунтуються на: встановленні взаємозв'язків між складом готовності та змістом і специфікою діяльності вчителя; залежності між станом готовності й ефективністю діяльності; визначенні критеріїв і показників оцінювання рівня готовності; встановлення ієрархічності складових і системотвірного компонента структури готовності.

У структурі педагогічної готовності О. Мороз виділив такі компоненти: мотиваційний (професійні мотиви); орієнтаційний (знання про особливості й умови професійної діяльності); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, способами й прийомами діяльності); вольовий (самоконтроль, самоуправління);

²⁷⁰ Дубасенюк, О.А. 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навчальний посібник: У 2 ч. Т. 1: Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: Вид-во ЖДПУ.

²⁷¹ Зимняя, И.А., 2004. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. [2-е изд., доп., испр. и пер.]. Москва: Логос.

²⁷² Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

²⁷³ Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».

²⁷⁴ Спирин, Л.Ф. 1997. *Теория и технология решения педагогических задач*. Москва: Российское педагогическое агентство.

²⁷⁵ Шапран, О.І., 2008. *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

²⁷⁶ Моляко, В.О. 1989. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Т-во «Знання» УССР, с. 8-10.

²⁷⁷ Дьяченко, М.И. и Кандилович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, с. 51.

оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості)²⁷⁸. Така структура, на наш погляд, відповідає специфіці готовності в ракурсі проблеми нашого дослідження.

У складі готовності до педагогічної діяльності також виокремлюють такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності; когнітивний – необхідні знання, уявлення; гностичний – способи та прийоми здійснення цього виду діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, відчуття задоволення від роботи; оцінний – самооцінка професійної діяльності²⁷⁹.

У структурі готовності майбутнього педагога до інноваційної освітньої діяльності І. Дичківська виокремлює мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти²⁸⁰. До структури технологічної готовності майбутніх учителів початкової школи Л. Коваль відносить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проектувальний і результативно-оцінний компоненти²⁸¹.

На основі узагальнення психолого-педагогічних досліджень і практики підготовки майбутніх учителів О. Дубасенюк обґрунтована структура готовності до педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний²⁸². Зауважується, що «ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня»²⁸³.

Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен, розглядаючи готовність як основу активної діяльності вчителя, виділяють такі її складові: мотиваційний (відповідальність, почуття обов'язку); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння необхідними ключовими

²⁷⁸ Мороз, А.Г. 1998. *Професійна адаптація молодого учителя*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

²⁷⁹ Чорна, І. М., 2003. *Формування психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі*. Кандидат наук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, с. 49.

²⁸⁰ Дичківська, І.М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав.

²⁸¹ Коваль, Л.В. 2009. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова*: [монографія]. Донецьк: Юго-Восток.

²⁸² Дубасенюк, О.А., ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 38-40.

²⁸³ Дубасенюк, О.А., ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 45.

компетентностями); вольовий (самоконтроль, управління діями); оцінний (самооцінка підготовленості й оптимальності вирішення завдань)²⁸⁴.

Як засвідчив аналіз наукових досліджень, у структурі готовності до педагогічної діяльності в основному виділяють такі компоненти: мотиваційний (цілемотиваційний, мотиваційно-ціннісний), когнітивний (орієнтаційний, пізнавальний), діяльнісно-практичний (операційний, процесуальний) і рефлексивний (особистісний, оцінний, контрольний, результативний).

Згідно з принципами системного підходу, готовність майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками необхідно розглядати як цілісну систему, яка водночас є підсистемою загальної професійної готовності до педагогічної діяльності.

Структура готовності до певного виду діяльності обумовлюється змістом, структурою цієї діяльності та функціями суб'єкта її здійснення. У контексті нашого дослідження об'єктом професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів є міжособистісна взаємодія в ситуації конфлікту дітей з батьками. Тому логічно завдання виокремити й проаналізувати змістові та функціональні складові такої професійної взаємодії.

М. Обозов вважає, що міжособистісна взаємодія відбувається в єдності когнітивних, афективних і поведінкових процесів²⁸⁵. У поетапній моделі конструктивної міжособистісної взаємодії Ю. Костюшко відображає такі її послідовні компоненти: 1) діагностування, оцінка й аналіз даних, прийняття рішення про форму діалогічної стратегії, визначення рівнів діагностування; 2) встановлення контакту, аналіз змісту контактної взаємодії, прийняття рішення про налагодження зворотного зв'язку; 3) зворотний зв'язок, аналіз його якості, корекція взаємин, створення необхідних станів шляхом емпатійного ставлення до партнера; 4) атмосфера підтримки, аналіз й оцінка характеру середовища, закріплення позитивних станів та корекція деструктивних; 5) аргументація: аналіз та оцінка психологічного клімату та психічного стану суб'єкта; 6) фаза

²⁸⁴ Сохань, Л.В., Єрмакова, І.Г., Несен, Г.М., ред., 2003. *Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*. Київ: Богдана, с. 92.

²⁸⁵ Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка.

примирення, коли увесь процес взаємодії пронизаний діями, визначеними кінцевим результатом – повним вирішенням конфлікту²⁸⁶. Вважаємо, що в узагальненому вигляді ці компоненти відображають три структурні блоки взаємодії: когнітивний, комунікативно-практичний, оцінювально-рефлексивний. Тоді не зовсім чітко прослідковується в запропонованій структурі мотиваційна та ціннісна складові взаємодії. Розгорнутий аналіз структурних компонентів професійної взаємодії дає Н. Шигонська: мотиваційно-стимулюючого, когнітивного, діяльнісно-практичного, психомоторно-регулятивного, емоційно-ціннісного й етико-деонтологічного²⁸⁷.

Ураховуючи представлені в науковій літературі моделі, вважаємо, що процес міжособистісної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту між ними включає такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-операційний, психомоторно-регулятивний. Відповідно готовність майбутніх учителів до такого виду діяльності характеризує їх здатність професійно реалізовувати всі означені складові взаємодії.

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень з проблеми формування готовності фахівців у галузі освіти, враховуючи ключові позиції щодо визначення сутності та структури готовності до педагогічної діяльності та враховуючи специфіку дослідження, ми виділи в структурі готовності вчителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивно-регулятивний (рис. 2.1). Ці компоненти поєднують як особистісний, так і процесуально-технологічний аспекти діяльності вчителя з налагодження міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками²⁸⁸.

²⁸⁶ Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 87-112.

²⁸⁷ Шигонська, Н. В., 2011. *Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій*. Кандидат наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, с. 42.

²⁸⁸ Коновальчук, І.М., 2019. Сутність і структура готовності майбутніх вчителів початкових класів до надання допомоги батькам у вирішенні конфліктів з дітьми. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення*



Рис. 2.1. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Охарактеризуємо виокремленні структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. Необхідний рівень такої готовності передовсім вимагає сформованості у вчителів відповідних мотивів, його ціннісних орієнтацій, установок, цілей, стимулів, домагань, інтересів, спрямованості. Тому системоутворювальним у структурі досліджуваної готовності виступає *мотиваційно-ціннісний компонент*, який включає комплекс внутрішніх та зовнішніх стимулів, які регулюють професійну діяльність вчителя, його спрямованість на міжособистісну взаємодію з дітьми та батьками, а також усвідомленість необхідності набуття відповідної кваліфікації для надання їм допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій.

Мотиваційно-ціннісний компонент складають: потреба студентів у взаємодії з дітьми та батьками, наявність мотивів до засвоєння знань, необхідних для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій дитячо-батьківської взаємодії, сформованість цінностей та установок педагогічної діяльності, професійний інтерес до проблем взаємовідносин дітей і батьків, позитивна установка на їх вирішення. Зміст означеного компонента умовно можна розподілити на мотиваційну й аксіологічну складові у зв'язку з необхідністю проаналізувати як мотивацію до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, так і цінності майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів, яка в цій взаємодії виявляється.

При аналізі мотивації педагогічної діяльності дослідженню підлягають потреби як джерела активності, мотиви як причини, що визначають вибір спрямованості діяльності або поведінки, й емоції як регулятори динаміки останніх²⁸⁹. Мотив – це досить багатогранне складне утворення, яке визначає конкретні форми діяльності людини, спонукає її до активності та визначає спрямованість її поведінки. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів розрізняють зовнішні (суспільно-значущі та особистісні) і внутрішні мотиви (процесуальні, результативні й мотиви саморозвитку)²⁹⁰.

Суспільно-значущі мотиви зумовлені професійним статусом учителя, соціальною значущістю педагогічної праці. Особистісні мотиви діяльності майбутніх учителів початкових класів проявляються у: любові до дітей, потребі професійної самореалізації, задоволенні від спілкування з дітьми та батьками. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами педагогічної діяльності керується вчитель, залежить спрямованість його взаємодії з дітьми та батьками.

О. Бодальов зазначає, що мотиваційна сфера особистості впливає на емоційні переживання та манеру спілкування в різноманітних контактах із людьми. Якщо суб'єкти вступають у взаємодію для виконання будь-якого виду

²⁸⁹ Гавриш, І.В., 2006. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності*. Доктор наук. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, с. 138.

²⁹⁰ Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.* Київ: Либідь, Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.

діяльності, що вимагає від них співпраці, то взаємодія має професійно-орієнтований характер²⁹¹.

Розглядаючи мотив як усвідомлену майбутніми вчителями потребу у важливості підготовки до взаємодії з дітьми та батьками, потрібно розуміти, що сам по собі мотив ще не є причиною цілеспрямованості навчальної діяльності. Він – лише результат відображення у психіці певних потреб, викликаних зовнішніми чи внутрішніми об'єктивними явищами. Тому в мотиваційно-ціннісній складовій готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками важливе місце займають професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, пов'язані з особистісними професійно важливими якостями вчителя.

Мотивація – це комплекс стимулів (потреби, мотиви, цілі, прагнення тощо), які детермінують й активізують діяльність особистості, а також процес формування мотивів, активізації її поведінки. Складовими професійної мотивації виступають: покликання, наміри, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, цілі, установки, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли, – які в комплексі визначають спрямованість професійної діяльності.

У формуванні позитивної мотивації майбутніх учителів початкових класів щодо підготовки до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками потрібно дотримуватися таких вимог: чітке визначення й усвідомлення мети та кінцевих результатів навчання, забезпечення привабливого творчого характеру навчальної діяльності, способів її оцінювання, повага, довіра, щирість у ставленні до студентів, заохочення й стимулювання навчальної діяльності, виявлення чинників, які ускладнюють виконання діяльності та запобігання їм²⁹². Також зміст і форми підготовки майбутніх учителів у навчальному процесі ЗВО мають бути максимально наближені до умов реальної педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками передбачає сформованість певних професійних цінностей.

²⁹¹ Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, с. 41.

²⁹² Грабовська, Т. і Киричук, О., 2002. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*, № 4(867), с. 13-14.

Категорія «цінності» вважається міждисциплінарною. З позицій філософії цінність позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного²⁹³. У психології цінності співвідносяться з потребами й домаганнями особистості й розглядаються як стійкі переконання особистості та певний спосіб поведінки, який формується у процесі виховання (соціалізації)²⁹⁴. У педагогічному контексті цінності – це певна ієрархічна система ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство й у здійсненні яких вбачає сенс свого існування²⁹⁵. Аксиологічний підхід до аналізу сутності поняття «цінності» свідчить, що в ньому поєднані три значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, які виступають об'єктами ціннісного ставлення; психологічні якості людини – суб'єкта цього ставлення; відносини між людьми, спілкування, завдяки чому цінності набувають значущості²⁹⁶.

Серед цінностей, які регулюють педагогічну діяльність, виділяють термінальні цінності (або цінності-цілі), які складають основу розвитку особистості й відображають зміст діяльності вчителя, а також інструментальні цінності (або цінності-засоби), які визначають способи досягнення мети, формуються в результаті оволодіння теорією, методологією, технологіями та складають основу професійної освіти²⁹⁷. У сучасній педагогічній науці домінує підхід до визначення професійних цінностей як таких якостей особистості, котрі забезпечують успішний перехід від системи вищої освіти до професійної діяльності. Сформована система професійних цінностей – це орієнтир і важлива передумова успішного становлення майбутнього вчителя, формування установки на позитивне ставлення до взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту спонукає до пошуку таких шляхів реалізації педагогіки партнерства, де всі учасники навчально-виховного процесу рівноправні й відповідальні.

²⁹³ Шинкарук, В.І. 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 707.

²⁹⁴ Рокич, М., 1973. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*, № 5, с. 20-28.

²⁹⁵ Вишневський, О.І. 2003. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*: посібник для студ. вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло.

²⁹⁶ Вітвицька, С.С., 2015. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця, Вип. 10, с. 63-67.

²⁹⁷ Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», с. 117-118.

В. Сластьонін виділяє три рівні педагогічних цінностей: 1) соціально-педагогічні, які відображають характер і зміст цінностей різних соціальних систем і регламентують діяльність у сфері освіти; 2) групові професійні – ідеї, концепції та норми, які регулюють професійно-педагогічну діяльність; 3) особистісно-педагогічні – соціально-психологічні утворення, у котрих відображаються світоглядні характеристики особистості вчителя, які складають систему його ціннісних орієнтацій²⁹⁸. Трансформацію та взаємозв'язок соціальних, професійних та особистісних цінностей необхідно враховувати при формуванні готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками.

Основними цінностями, які визначають гуманістичну спрямованість міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми та батьками, вважаємо: любов до дітей, толерантність, повагу, добро, совість, людяність, доброзичливість, взаєморозуміння тощо. До основних професійно-педагогічних цінностей, які зумовлюють позицію студента як суб'єкта власної професійної підготовки відносимо: усвідомлення значущості кваліфікованої допомоги вчителя у вирішенні конфліктів між дітьми та батьками; розуміння впливу дитячо-батьківських взаємовідносин на особистісний розвиток і соціалізацію молодшого школяра; цілеспрямованість, ініціативність, творчість, співпрацю в навчанні.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент окресленої готовності – це результат інтеграції в процесі загально-педагогічної та спеціальної підготовки особистісних і професійних потреб, мотивів, інтересів, установок, ціннісних орієнтацій, які сукупно визначають спрямованість підготовки майбутніх учителів початкових класів на реалізацію педагогіки партнерства в роботі з дітьми та батьками.

Когнітивний компонент відображає зміст теоретичної готовності майбутніх учителів до реалізації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками – систему знань про психолого-педагогічні засади взаємодії та практичні способи її здійснення. Цей компонент включає три блоки: знання

²⁹⁸ Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф. и Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».

закономірностей та особливостей розвитку, виховання та соціалізації дітей молодшого шкільного віку; базові знання основ конфліктології; знання сутності, принципів, змісту міжособистісної взаємодії та специфіки, форм і методів її організації та проведення в ситуації конфлікту між дітьми та батьками.

Однією з найважливіших складових професійної готовності А. Маркова визнає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності²⁹⁹. Тому зміст когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів пов'язаний із розвитком їх пізнавальної самостійності в пошуку, аналізі, оцінці, обробці, систематизації, засвоєнні нових знань і їх творчого використання в практиці вирішення конфліктів дітей з батьками. До когнітивної сфери відносяться цілі від запам'ятовування та відтворення інформації до її використання для розв'язання проблем, у процесі чого необхідно переосмислювати наявні знання, будувати нові їх поєднання з уже відомими ідеями, методами, процедурами (способами дій), включаючи створення нового³⁰⁰.

Основні складові цих знань:

- психолого-педагогічні: знання психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей розвитку, навчання, виховання дітей молодшого шкільного віку, психології особистості молодшого школяра, ролі сім'ї у вихованні та соціалізації дітей; сутності, специфіки, технологій педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; змісту готовності вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками та можливостей інтерактивних методів у її формуванні;

- предметні: знання з дисциплін професійного циклу підготовки, зокрема, психолого-педагогічних основ і методики процесів навчання й виховання молодших школярів; знання психології спілкування, принципів, форм і методів співпраці школи та сім'ї, організації позаурочної та позанавчальної діяльності учнів;

²⁹⁹ Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, с. 46.

³⁰⁰ Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание.

- спеціальні (конфліктологічні) знання: сутності, основних закономірностей і механізмів виникнення а розвитку конфліктів дітей і батьків; причин і різних форм прояву конфліктів, їх типології; особливостей поведінки учасників конфліктних ситуацій; алгоритмів конструктивного вирішення педагогічних конфліктів; особливостей діяльності педагога, його функцій щодо виявлення, профілактики, врегулювання конфліктів у взаємодії дітей і батьків; знання моделей, алгоритмів, методів і прийомів конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Засвоєна майбутніми вчителями система знань є основою когнітивних моделей аналізу ситуацій конфліктної взаємодії дітей і батьків, проектування та реалізації послідовних дій та операцій для їх конструктивного вирішення. Тому наступним у структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками є *діяльнісно-практичний компонент*. Його зміст поєднує загально-педагогічні та спеціальні уміння, якими мають оволодіти студенти для організації означеної взаємодії. Виділення цього компонента зумовлено діяльнісним характером міжособистісної взаємодії, що проявляється в цілеспрямованій активності вчителя задля налагодження партнерських стосунків і надання допомоги дітям і батькам у вирішенні проблем у їхніх взаємовідносинах.

У педагогічній науці уміння розглядаються як: здатність швидко, точно та свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань і набутих навичок³⁰¹. У психології уміння характеризуються в різних аспектах: 1) як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність³⁰²; 2) як здатність людини успішно виконувати певні дії чи діяльність із високими якісними та кількісними результатами³⁰³; 3) як перехідний етап оволодіння новим способом дії, що ґрунтується на якомусь правилі (знанні) й використовується у процесі розв'язання певного класу задач³⁰⁴.

³⁰¹ Вишнякова, С.М. 1999. *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, с. 344.

³⁰² Костюк, Г.С. 1989. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Рад. школа, с. 126.

³⁰³ Митина, Л.М. 1998. *Психология профессионального развития учителя*: [монография]. Москва: Флинта, с. 26.

³⁰⁴ Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П., ред., 2008. *Большой психологический словарь*. 4-е изд., дополн. и испр.

До основних характеристик умінь професійної взаємодії відносять:

- 1) усвідомленість (уміння тісно пов'язані з мисленням і поза ним не існують, тому дії, які вони забезпечують, вимагають обов'язкового «програвання подумки»);
- 2) гнучкість (порівняно з навичками, структура умінь постійно змінюється й оновлюється відповідно до нових умов діяльності);
- 3) синтетичний характер (структура умінь формується на основі складових взаємодії: знання, навички, особисті якості, здібності людини);
- 4) багатозначність (широкий діапазон умінь – від елементарних до творчих);
- 5) багатофункціональність (функції оцінки, планування, проектування, регулювання діяльності)³⁰⁵.

Діяльнісно-практичний компонент досліджуваної готовності включає уміння: діагностувати й аналізувати причини виникнення конфліктних ситуацій у дитячо-батьківській взаємодії; планувати й реалізовувати спільну роботу з дітьми та батьками для попередження конфліктів між ними; моделювати різні варіанти розвитку конфліктних ситуацій дітей з батьками та обґрунтовано вибирати краще рішення; добирати та реалізовувати оптимальні форми, методи, засоби ефективної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; допомагати батькам у налагодженні відносин із дітьми; оцінювати й коригувати процес та результат взаємодії, робити обґрунтовані висновки, прогнози; встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти, ясно й чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, передавати раціональну й емоційну інформацію; узгоджувати свої дії з діями батьків і дітей; дотримуватися педагогічно доцільного стилю спілкування; узагальнювати й оцінювати результати співпраці з дітьми та батьками, здійснювати науково-методичну та дослідницьку роботу з питань взаємодії дітей і батьків та ін.

Рефлексивно-регулятивний компонент готовності майбутніх учителів до реалізації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками передбачає: емоційну стійкість і толерантність у ставленні до конфліктної поведінки дітей та батьків; критичний аналіз та об'єктивну оцінку конфліктної

Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, с. 703.

³⁰⁵ Березюк, О.С. 2003. *Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями*: монографія. Житомир: ЖДПУ, с. 28-46.

взаємодії дітей і батьків; здатність узгоджувати свій індивідуальний стиль поведінки в конфлікті з професійними вимогами й етичними нормами; контроль доречності використання невербальних засобів спілкування; саморегуляцію свого робочого самопочуття та регулювання психоемоційних станів дітей і батьків; адекватну самооцінку професійних умінь та особистісних якостей, аналіз і прогнозування результатів своєї діяльності.

Важливу роль у психомоторно-регулятивних процесах міжособистісної взаємодії відіграють такі пізнавальні здібності її суб'єктів, як сприймання, спостережливість, увага, критичність мислення, здатність до саморефлексії, саморегуляції, самоактуалізації, а також спроможність застосовувати невербальні засоби спілкування. Підтримуємо позицію Н. Волкової щодо необхідності формування в майбутніх учителів умінь використовувати, контролювати й інтерпретувати засоби невербальної комунікації (міміку, жести, поставу, позу, візуальний контакт, міжособистісну дистанцію), яка вважає, що оволодіння саме цими аспектами взаємодії забезпечує її безперервність і ефективність, а також виступає як важливе джерело інформації, що забезпечує зворотний зв'язок³⁰⁶.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) проявляється в здатності свідомо оцінювати свою діяльність, поведінку, рівень власного особистісного й професійного розвитку. Передбачає сформованість таких якостей, як критичність, креативність, ініціативність, схильність до самоаналізу. Результати рефлексії регулюють цілі, способи, особистісні смисли взаємодії з дітьми та батьками, а також стимулюють самопізнання, професійне зростання, вдосконалення педагогічної майстерності, формування індивідуального стилю спілкування. Рефлексія, як важлива якість особистості, – це основа для розвитку соціально-перцептивних і комунікативних здібностей майбутніх учителів і їхньої професійної самосвідомості.

Оскільки рефлексивний компонент готовності до професійної діяльності реалізується через такі процеси, як саморозуміння й розуміння інших учасників

³⁰⁶ Волкова, Н. П. 2005. *Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика*: [монографія]. Дніпропетровськ: ДПУ, с. 150.

міжособистісної взаємодії, оцінку й самооцінку себе як учасника міжособистісної взаємодії, інтерпретацію та самоінтерпретацію суб'єктами результатів взаємодії (С. Губіна³⁰⁷, С. Доценко³⁰⁸, В. Чайка³⁰⁹ та ін.), вважаємо, що ці показники також відображають рефлексивні процеси міжособистісної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та їхніми батьками в ситуації конфлікту між ними.

Регулятивний компонент (регуляція, саморегуляція) виступає центральною ланкою в системі формування вольової сфери особистості, що забезпечує саморегуляцію й корекцію впливу суб'єктів один на одного під час професійної взаємодії. Саморегуляція лежить в основі самовиховання, яке є вищою формою виховання³¹⁰. Саморегуляція, самооцінка й самоаналіз складають основу для визначення майбутніми вчителями цілей і програми професійного самовиховання й самовдосконалення.

Отже, основне значення рефлексивно-регулятивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками полягає у забезпеченні зворотного зв'язку для визначення ефективності дій усіх її учасників, доцільності обраних стратегій і методів співпраці, коригування свого емоційного стану й поведінки, а також навчання прийомам саморегуляції дітей і батьків.

Для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками необхідно обґрунтувати критерії та показники оцінювання компонентів цієї готовності.

Загальноприйнятим є визначення сутності критерію як засобу для судження; як підстави, на основі якої виставляється оцінка, дається визначення або класифікація чогось; як мірила оцінки³¹¹, а показника як ознаки критерію, що

³⁰⁷ Губіна, С.І., 2019. Саморегуляція педагогічної діяльності як компонент діалогічної взаємодії. *Університет-школа: співпраця в умовах євроінтеграції*: монографія. Вінниця: Твори, с. 157-158.

³⁰⁸ Доценко, С.О., 2008. *Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень в педагогічній діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

³⁰⁹ Чайка, В.М., 2006. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: монографія. Тернопіль: ТНПУ.

³¹⁰ Карпенчук, С.Г. 2005. *Теорія і методика виховання*: навчальний посібник. Київ: Вища школа, с. 30.

³¹¹ Бусел, В.Т. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ-Ірпінь: Перун, с. 465.

служить конкретним виявленням сутності якостей і властивостей явища, процесу, який підлягає вивченню, тобто це наочні дані про результати чого-небудь³¹². Поняття «критерій» використовується в різних значеннях: як мірило, оцінка, судження, ознака достовірності або умови, як сукупність ознак. З. Курлянд вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі³¹³. Критерії оцінювання готовності вчителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками розкриваються через систему показників, які їх характеризують. Показники, як зазначає А. Семенова, фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. При цьому критерій стосовно показників виконує, як правило, інтегруючу функцію, тоді як показники, навпаки, уточнюють, конкретизують критерій, розкриваючи його якіснооцінні характеристики³¹⁴. Тому будемо виходити з того, що критерії – це основні типові якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про рівень його сформованості чи розвитку. Показники – це кількісні та якісні характеристики кожної властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, на основі яких можна оцінити рівень сформованості за кожним критерієм усіх його складових. Критерії та показники потрібно задати так, щоб можна було виділити рівні готовності. Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками включають ознаки, на основі яких можна виявити наявність або відсутність, а також комплексно оцінити рівень сформованості кожного з компонентів досліджуваної готовності.

Результати аналіз наукових праць стали підґрунтям для розгляду готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками як цілісності компонентів і виділення таких критеріїв їх оцінювання: мотиваційно-аксіологічний, пізнавально-теоретичного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивно-оцінювального (рис. 2.2.).

³¹² Бусел, В.Т. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь: Перун, с. 838.

³¹³ Курлянд, З.Н., ред., 2005. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп.* Київ: Знання.

³¹⁴ Семенова, А.В., 2009. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*: монографія. Одеса: Юридична література. с. 15-24.

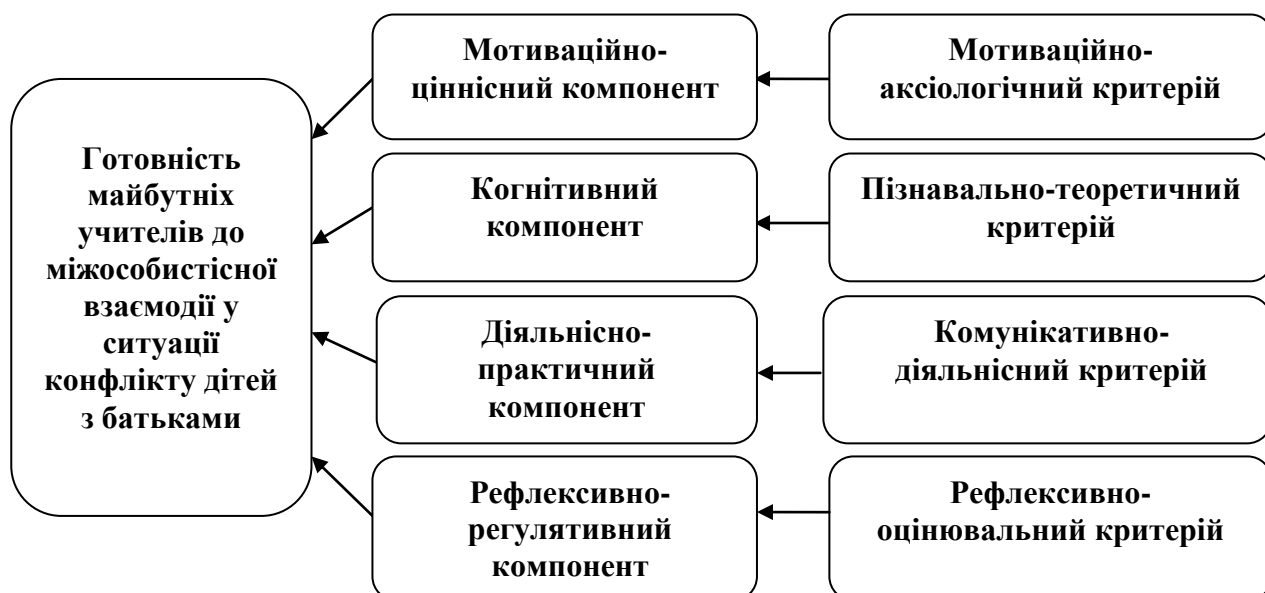


Рис. 2.2. Критерії оцінювання готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

При виділенні критеріїв було враховано, що вони мають розкриватися через достатню й необхідну кількість показників, прояв яких дозволить визначати більший чи менший рівень сформованості компонентів досліджуваної готовності, а також відстежувати в ній ті кількісні та якісні зміни, які відбуватимуться під час проведення експерименту.

Охарактеризуємо сутність і показники визначених критеріїв.

Мотиваційно-аксіологічний критерій характеризує усвідомленість, стійкість, актуалізованість, спрямованість потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи щодо реалізації педагогіки партнерства в міжособистісній взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Важливим показником є переважання внутрішніх і соціально значимих мотивів у готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Як зазначає В. Семиченко, домінування у структурі особистості мотивів соціального спілкування, співробітництва, інтересу до інших людей визначає гуманістичну спрямованість суб'єктів професійної взаємодії³¹⁵.

³¹⁵ Семиченко, В.А. 2004. *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»* (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев: Миллениум, с. 97.

Показники мотиваційно-аксіологічного критерію можна поділити на:

- 1) професійні – мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного обов'язку вчителя надавати кваліфіковану допомогу дітям і батькам у вирішенні проблем у їхніх взаємовідносинах, усвідомлення необхідності створювати умови для повноцінного розвитку й соціалізації дітей, проводити роботу з формування в батьків і дітей умінь конструктивної поведінки в конфлікті;
- 2) навчально-пізнавальні – актуалізація в студентів потреб і цінностей у набутті знань, умінь і навичок щодо організації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, розвиток необхідних для взаємодії комунікативних, організаторських та інших здібностей і професійно значимих особистісних якостей. Зокрема, для успішної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками для майбутніх учителів важливі такі якості, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, прагнення до співробітництва, відкритість до прийняття й розуміння суджень і способу дій інших.

Цілісність сформованості ціннісно-мотиваційної сфери особистості вчителя визначає гуманістичну спрямованість його міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, сприяє усвідомленню її значення для особистісного розвитку дитини, створює передумови включення його в навчальну діяльність як суб'єкта своєї професійної підготовки.

Пізнавально-теоретичний критерій характеризує рівень сформованості в майбутніх учителів початкових класів комплексу знань, необхідних для здійснення міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Основними ознаками цих знань є: системність, інтегративність, науковість, повнота, усвідомленість, міцність, відповідність принципам Нової української школи, інноваційним концепціям, теорії та практиці навчання й виховання молодших школярів.

Показником оцінювання якості готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками за пізнавально-теоретичним критерієм є їх здатність до засвоєння, відтворення, розуміння, аналізу, синтезу, оцінки відповідних знань.

На рівні засвоєння майбутні вчителі повинні продемонструвати знання та використання відповідної терміносистеми понять, закономірностей, принципів, умов, конкретних фактів, методів; наводити приклади з теми міжособистісної взаємодії вчителя в ситуації конфлікту дітей з батьками. На рівні розуміння – студенти мають виявити здатність до пояснення сутнісних ознак, особливостей, причин конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками, знаходження причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретації (пояснення, короткий виклад), описування теоретичного матеріалу у вигляді схем, моделей, таблиць, передбачення подальшого розвитку конфліктів, прогнозування їх наслідків. На рівні аналізу – логічно й послідовно структурувати навчальний матеріал з метою визначення елементів, взаємозв'язків між ними, виділення головного й другорядного, переваг і недоліків в аналізі конфліктних ситуацій і процесу міжособистісної взаємодії дітей і батьків, виокремлювати та класифікувати такі ситуації, їх ознаки, причини тощо. На рівні синтезу – підтвердити здатність здійснювати інтеграцію та комбінувати елементи знань із різних дисциплін для вироблення цілісного пояснення сутності, особливостей, теоретичних моделей міжособистісної взаємодії з батьками й дітьми в ситуації конфлікту, науково обґрунтованого вирішення педагогічних задач; проводити міждисциплінарні теоретичні й прикладні дослідження з питань взаємодії дітей і батьків. На рівні оцінки – здатність критично та об'єктивно оцінювати достовірність і науковість отриманої з різних джерел інформації про конфлікти між дітьми й батьками, відбирати її відповідно до значущості для майбутньої роботи з дітьми та батьками; логічно обґрунтовувати власні судження, думки, робити узагальнення, висновки.

Комунікативно-діяльнісний критерій характеризує сформованість умінь майбутніх учителів практично застосовувати набуті знання, організовувати міжособистісну взаємодію та комунікацію у ситуації конфлікту дітей з батьками, налагоджувати педагогічно доцільні взаємовідносини з ними, співпрацювати, використовуючи технології педагогіки партнерства. Комплексно такі уміння характеризують здатність майбутніх учителів реалізовувати міжособистісну

взаємодію в ситуації конфлікту дітей з батьками відповідно до її аналітико-діагностичного, орієнтовно-пошукового, змістовно-конструктивного, комунікативно-реалізуючого, оціночно-коригуючого етапів.

Основні показники оцінювання умінь майбутніх учителів початкових класів здійснювати міжособистісну взаємодію з дітьми і батьками: комплексність – здатність якісно виконувати всі необхідні дії та процедури (діагностику, аналіз, планування, координацію, оцінювання поведінки учасників конфліктних ситуацій тощо); усвідомленість учителем своїх дій; гнучкість відповідно до конкретної ситуації та індивідуальних особливостей її учасників; органічне поєднання індивідуального стилю спілкування з професійними вимогами до комунікації вчителя; спроможність виконувати як прості, елементарні функції, так і творчі, нестандартні завдання.

Відповідно до типології (за Н. Кузьміною)³¹⁶ вважаємо доцільним оцінювати групи умінь за якістю виконання майбутніми учителями початкових класів певних дій та операцій:

- гностичні уміння: аналізувати ситуації конфліктної дитячо-батьківської взаємодії, співвідносити їх із особливостями й протиріччями розвитку дітей молодшого шкільного віку; діагностувати причини й сфери виникнення конфліктів дітей і батьків, виявляти рівень психолого-педагогічної компетентності батьків, узагальнювати необхідну інформацію для прийняття виважених рішень;

- проєктивні уміння: прогнозувати можливі наслідки впливу конфліктів на розвиток дітей, розробляти стратегію роботи з дітьми та батьками щодо попередження та вирішення конфліктних ситуацій, планувати співпрацю з сім'ями;

- конструктивні уміння: усвідомлено й самостійно приймати рішення в ситуаціях, які виникають у професійній діяльності вчителя; підбирати та реалізовувати ефективні методи й прийоми налагодження дитячо-батьківських

³¹⁶ Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

взаємовідносин, а також конструктивні моделі й алгоритми вирішення конфліктів між дітьми та батьками;

- організаторські уміння: планувати й проводити різні форми роботи для зниження конфліктності між дітьми та дорослими, формувати психолого-педагогічну культуру батьків, створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у сім'ї (бесіди, консультації, тренінги розвитку комунікативних здібностей, батьківський педагогічний університет тощо);

- комунікативні уміння: слухати, чути, переконувати інших, зрозуміло пояснювати свою думку, дотримуватися демократичного стилю спілкування, встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями та батьками в конфліктних ситуаціях.

Рефлексивно-оцінювальний критерій характеризує сформованість здатності майбутніх учителів до саморефлексії, самооцінки результатів міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, самоконтролю, саморегуляції своєї поведінки, а також їхні пізнавальні та вольові якості.

Показники цього критерію такі: сформованість у майбутніх учителів уявлень про власні професійні й особистісні якості, котрі забезпечують ефективність взаємодії та спілкування; адекватність оцінки, толерантне ставлення, прийняття й розуміння мотивів, цілей, станів, поведінки всіх учасників конфліктних ситуацій; упевненість, оптимізм, цілеспрямованість у вирішенні проблем взаємодії дітей з батьками; критичність та об'єктивність самооцінки власної діяльності; здатність всебічно аналізувати й оцінювати педагогічну ефективність міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками; відповідність власного стилю поведінки в конфліктних ситуаціях етичним і професійним нормам; володіння способами саморегуляції свого психоемоційного стану та методами й прийомами створення позитивного настрою в інших учасників взаємодії; доцільне використання невербальних засобів комунікації; визначеність цілей і програм саморозвитку пізнавальних і вольових якостей, а також професійного самовиховання.

Для забезпечення можливості групування експериментальних даних та проведення їх якісного аналізу виокремлено й охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

У диференціації рівнів готовності до певного виду діяльності В. Моляко провідне значення надає цілеспрямованій підготовці. Він виокремлює: 1) професійний рівень, який характеризує можливість здійснювати конкретну діяльність завдяки спеціальній підготовці та певному досвіду її виконання; 2) допрофесійний – визначається незавершеністю підготовки до здійснення спеціальної діяльності; 3) непрофесійний – свідчить про відсутність практичного досвіду, непідготовленість людини до виконання тієї чи іншої діяльності³¹⁷.

Проаналізувавши відповідні дослідження, рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками розглядаємо як перехід сформованості готовності від нижчих рівнів до вищих. Так, у наукових працях І. Козич виокремлюються чотири рівні сформованості конфліктологічної компетентності фахівця: інтуїтивний, який носить здебільшого побутовий характер і характеризується знаходженням рішень шляхом спроб і помилок; репродуктивний, що характеризується поверхневими конфліктологічними знаннями та відсутністю системності у вчинках; творчо-репродуктивний, на якому використовується сформована система науково-педагогічних, конфліктологічних знань, умінь і навичок аналітичного та конструктивного характеру; творчий, де яскраво виражена педагогічна спрямованість особистості, спостерігається достатній розвиток аналітичних, прогностичних, конструктивних, виконавських умінь, оригінальні способи розв'язання педагогічних задач; характерний пошук нових методик, засобів і прийомів³¹⁸. 3. Дрінка виокремлює три рівні конфліктологічної готовності: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивний) і високий (продуктивний)³¹⁹.

³¹⁷ Моляко, В.О. 1989. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Т-во «Знання» УССР, с. 8-10.

³¹⁸ Козич, І.В., 2008. *Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магистратури*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 12.

³¹⁹ Дрінка, З.З., 2000. *Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Калининград, с. 13.

У результаті опрацювання зазначених вище досліджень та на основі розроблених критеріїв було виділено низький, середній, достатній, високий рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Розглянемо їх більш детально. *Низький рівень* готовності майбутніх учителів початкових класів характеризується негативним мотиваційно-ціннісним ставленням до необхідності надання допомоги батьками у налагодженні міжособистісної взаємодії та вирішенні конфліктів із дітьми, а також неусвідомленістю значущості, відсутністю інтересу й потреб щодо цілеспрямованої підготовки до означеного виду діяльності.

Знання особливостей і закономірностей розвитку та соціалізації молодших школярів, порушення яких можуть бути причинами їхніх конфліктів з батьками, у студентів практично відсутні. Тому вони не можуть проаналізувати та оцінити проблеми в міжособистісній взаємодії дітей і батьків із позиції психолого-педагогічних наук.

Уміння здійснювати діагностику, аналіз, проектування, конструювання, реалізовувати міжособистісну взаємодію в ситуації конфлікту дітей з батьками, прогнозувати її результати – не сформовані. Індивідуальний стиль спілкування й поведінки в конфліктних ситуаціях не відповідає професійним вимогам і нормам педагогічної етики.

Студентам притаманна низька рефлексія та неадекватна оцінка своєї готовності до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. Особистісні якості, котрі сприяють ефективності взаємодії (самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, прагнення до співробітництва, відкритість до прийняття й розуміння думок і способу дій інших), виражені слабо. Майбутні вчителі не володіють методами та прийомами саморегуляції емоційного стану. Цілі та засоби самовиховання та саморозвитку необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії якостей не визначені.

Середній рівень готовності майбутніх учителів характеризується недостатньо усвідомленими, нестійкими, неактуалізованими потребами,

мотивами, інтересами, цінностями для реалізації педагогіки партнерства та міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками та цілеспрямованої підготовки.

Необхідні знання про сутність, психолого-педагогічні засади та способи здійснення міжособистісної взаємодії несистемні, фрагментарні, мало інтегровані при вивченні різних навчальних дисциплін. Переважає емпірично-репродуктивний спосіб відтворення навчальної інформації без її критичної оцінки, розуміння, аналізу, синтезу та бачення можливостей застосування в практиці роботи з дітьми та батьками.

Уміння використовувати методи й засоби діагностики, аналізу, проектування, конструювання, організації, спілкування сформовані недостатньо системно, щоб комплексно й ефективно реалізовувати всі етапи міжособистісної взаємодії у ситуації конфліктів дітей з батьками. Для саморегуляції психоемоційного стану, як свого, так і інших учасників конфлікту, необхідно додатково володіти спеціальними методами та прийомами. Саморефлексія, самооцінка готовності до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, професійних і особистісних якостей, котрі забезпечують її ефективність, поверхнева й не досить об'єктивна. У програмі професійного самовиховання та саморозвитку окреслені окремі цілі та напрями, при визначенні яких спостерігається недостатня самостійність, ініціативність, наполегливість.

Достатній рівень готовності майбутніх учителів характеризується належним ступенем усвідомленості, стійкості, актуалізації потреб, мотивів, інтересів, цінностей щодо здійснення міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розуміння необхідності спеціальної підготовки для її професійної реалізації.

Знання психологічних особливостей розвитку молодших школярів, теоретичних засад і способів організації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками досить системні, ґрунтовні та усвідомлені для практичного використання в майбутній діяльності в умовах педагогіки партнерства Нової української школи.

Загальнопедагогічні та спеціальні уміння сформовані достатньо, щоб якісно здійснювати діагностику, аналіз, проектування, конструювання, реалізацію міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей із батьками, прогнозувати й оцінювати її результати. Індивідуальний стиль поведінки в конфлікті та спілкування з дітьми й батьками відповідає професійним вимогам

Майбутні вчителі проявляють здатність до саморефлексії, критичної й, водночас, об'єктивної самооцінки результатів міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, самоконтролю й саморегуляції своєї поведінки та емоційних станів, а також необхідні пізнавальні та вольові якості.

Високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи визначається сформованістю комплексу стійких потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій для реалізації педагогіки партнерства. Актуалізовані внутрішні та соціально значимі мотиви підготовки до здійснення міжособистісній взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Знання студентів із досліджуваної проблеми характеризуються системністю, інтегративністю, науковістю, усвідомленістю, відповідністю теорії та практиці навчання й виховання молодших школярів в умовах Нової української школи. Студенти проявляють цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, творчість, співпрацю в навчанні.

Майбутні вчителі уміють діагностувати, аналізувати причини конфліктів дітей з батьками, проектувати та реалізовувати систему спільної діяльності для налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії між ними; дотримуються педагогічно доцільного стилю спілкування, професійних вимог, етичних норм, толерантності в ставленні до всіх учасників конфліктних ситуацій.

У майбутніх учителів сформовані здатність до саморефлексії, всебічного аналізу, критичної та об'єктивної самооцінки результатів міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, уміння саморегуляції робочого самопочуття та регулювання психоемоційних станів інших учасників конфліктних ситуацій. Також їм властиві самостійність, упевненість, оптимізм, добре розвинуті спостережливість, увага, критичність мислення. Цілі та програми професійного

самовиховання системні й визначаються на основі результатів самоаналізу наявного рівня готовності до роботи з дітьми й батьками.

Виокремлені й охарактеризовані компоненти, критерії, показники і рівні сформованості готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту є основою для здійснення кількісного та якісного аналізу даних педагогічного експерименту.

2.2. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Професійне становлення майбутніх педагогів, формування їхньої готовності до взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу відбувається на етапі навчання в закладі вищої освіти. Аналіз досліджень із проблем професійної освіти свідчить, що ефективність підготовки майбутніх учителів до різних видів діяльності залежить від визначення та реалізації комплексу відповідних педагогічних умов. Їх створення активізує та систематизує навчальну діяльність студентів, сприяє реалізації визначених цілей і змісту підготовки, розкриває потенціал освітнього середовища, відкриває можливості для прояву суб'єктами навчального процесу ініціативи, самостійності, творчості.

У тлумачному словнику української мови поняття «умова» пояснюється як: 1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь³²⁰. Психологи під умовами розуміють сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, які визначають психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати³²¹. Педагоги зосереджують увагу на умовах навчальної діяльності як сукупності обставин, у

³²⁰ Яременко, В. 1999. *Новий тлумачний словник української мови*: у 4 т., т.2. Київ: АКОНІТ, с. 632.

³²¹ Платонов, К.К. 1977. *Психология*: учеб. пособие. Москва: Высшая школа, с. 129.

яких вона здійснюється, а також обставин життєдіяльності її суб'єкта³²². На їхній погляд, умови – це важливий чинник результативності освітнього середовища, в якому формуються й реалізуються цінності, мотиви, знання, уміння, особистісні якості учасників педагогічного процесу.

Аналіз наукових праць свідчить, що сутність поняття «педагогічні умови» тлумачиться вченими з різних поглядів: чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи³²³; комплекс ресурсів навчального та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти системи й забезпечують її ефективне функціонування та розвиток³²⁴; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи спеціально створені та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети³²⁶; обставини, факти, за яких відбувається навчальний процес³²⁷.

О. Дубасенюк стверджує, що «педагогічні умови – це сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які сприяють ефективності освітнього процесу через застосування ефективних форм, методів, прийомів»³²⁸. Це визначення ми взяли за основу для обґрунтування сутності та визначення змісту педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Узагальнення поглядів науковців дозволяє виділити низку положень, важливих для розкриття змісту поняття «педагогічні умови» в контексті проблеми нашого дослідження: педагогічні умови – це елементи педагогічної системи, які забезпечують ефективність її функціонування та розвиток; педагогічні умови сприяють реалізації можливостей освітнього середовища в підготовці студентів

³²² Ярмаченко, М.Д., ред., 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка, с. 285.

³²³ Бабанский, Ю.К. 1989. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, с. 115.

³²⁴ Ипполитова, Н. 2012. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. № 1, с. 9.

³²⁶ Пехота, О.М. 2003. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*: навчальний посібник. Київ: А.С.К., с. 85.

³²⁷ Шупта, О.В., 2005. *Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, с. 88.

³²⁸ Дубасенюк, О.А. 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навчальний посібник: У 2 ч. Т. 1: Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: Вид-во ЖДПУ, с. 327.

до міжособистісної професійної взаємодії; внутрішні педагогічні умови забезпечують формування професійно важливих особистісних якостей студентів, обумовлюють особливості, спрямованість й способи взаємодії суб'єктів навчальної діяльності; зовнішні педагогічні умови забезпечують цілісність процесуальних компонентів професійної підготовки здобувачів вищої освіти; внутрішні та зовнішні умови взаємопов'язані; створення необхідних умов покращує якість підготовки майбутніх учителів до співпраці з дітьми та батьками.

У контексті дослідження ми визначаємо педагогічні умови як сукупність таких елементів педагогічної системи, що забезпечують ефективність реалізації мети, завдань, змісту, організаційних форм і методів процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками³²⁹.

Поняття «педагогічні умови» в наукових публікаціях, присвячених професійній підготовці вчителя, в основному розглядається науковцями як комплекс певних чинників, обставин, можливостей, форм, методів, ресурсів, ситуацій, які вже існують чи спеціально створені та впливають на ефективність освітнього процесу. Зокрема, до таких педагогічних умов зараховують: створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості навчальних дисциплін, розробку та впровадження модульних курсів, установалення взаємозв'язків між загальними та фаховими дисциплінами³³⁰. У дисертації Ю. Костюшко визначено такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту: модульна побудова психолого-педагогічних дисциплін; створення оптимальних умов для становлення, корекції та утвердження продуктивних способів, прийомів і стратегії міжособистісної взаємодії у суперечливих ситуаціях за рахунок застосування активних соціально-психологічних форм організації навчальної діяльності³³¹. В. Ягупов стверджує,

³²⁹ Коновальчук, І.М., 2018. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of michal baludansky*. Volume 6, №3, p. 50.

³³⁰ Тверезовська, Н., Філіппова, Л. 2009. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, № 3, с. 91.

³³¹ Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

що ефективність впливу педагогічних умов на освітній процес у закладі вищої освіти залежить від: основоположної парадигми вітчизняної системи освіти; загальних і професійних цілей освіти; фундаментальних методологічних положень сучасної дидактики; змісту, методів і форм роботи певних навчально-виховних систем; професіограми вчителя конкретної спеціальності; методики викладання навчальної дисципліни та проведення окремого заняття; кількості годин на вивчення кожної теми; інтелектуального рівня здобувачів вищої освіти; навчально-матеріальної бази; педагогічної майстерності викладачів та ін.³³².

Узагальнюючи, констатуємо, що більшість дослідників наголошують, що важливо при підготовці вчителів до взаємодії у ситуації конфлікту формувати в них професійну спрямованість, позитивну мотивацію навчання, систему теоретичних знань і практичних умінь, застосувати активні форми й методи навчальної діяльності студентів.

У зв'язку з вищезазначеним, при визначенні педагогічних умов ефективності формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками ми виходили зі специфіки освітнього процесу в ЗВО. Також враховували, що готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками – це складова загальної професійної готовності й тому формується як у процесі загальної, так і під час спеціальної підготовки. Зазначимо, що обґрунтовані педагогічні умови повинні забезпечувати як формування окремих компонентів готовності, так і її цілісність.

Для з'ясування логіки й процедури визначення змісту педагогічних умов у контексті нашого дослідження проаналізовано дисертації, в яких розглядаються: а) педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до різних видів професійної діяльності, зокрема до: соціально-педагогічної діяльності (О. Будник)³³³; формування гуманістичних відносин молодших школярів

³³² Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Либідь, с. 324.

³³³ Будник, О.Б., 2015. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

(І. Бужина)³³⁴; здійснення соціально-педагогічної діяльності (С. Литвиненко)³³⁵; формування конфліктологічної компетентності вчителя (А. Лукашенко)³³⁶; застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності (М. Марко)³³⁷; розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти (М. Трухан)³³⁸; здійснення інноваційної виховної діяльності в початковій школі (І. Чорней)³³⁹; особистісно орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Шаповал)³⁴⁰ та ін..

б) формування готовності майбутніх фахівців до взаємодії, зокрема до: міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту (Ю. Костюшко)³⁴¹; організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи (О. Ліннік)³⁴²; міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій (Т. Пушкар)³⁴³; взаємодії з педагогічним колективом школи (Г. Руда)³⁴⁴; професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій (Н. Шигонська)³⁴⁵ та ін..

Аналіз дисертаційних робіт дозволив виокремити тенденції при відборі та обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до певного виду

³³⁴ Бужина, І.В., 2005. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.

³³⁵ Литвиненко, С.А., 2005. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

³³⁶ Лукашенко, А.О., 2006. *Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

³³⁷ Марко, М.М., 2018. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

³³⁸ Трухан, М.А., 2016. *Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти*. Кандидат наук. Хмельницький національний університет.

³³⁹ Чорней, І.Д., 2012. *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України.

³⁴⁰ Шаповал, Ю.Д., 2007. *Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

³⁴¹ Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

³⁴² Ліннік, О.О., 2016. *Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи*. Доктор наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

³⁴³ Пушкар, Т.М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

³⁴⁴ Руда, Г.В., 2013. *Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи*. Кандидат наук. Національна академія педагогічних наук України ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

³⁴⁵ Шигонська, Н. В., 2011. *Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

професійної діяльності. Більшість авторів при визначенні педагогічних умов виділяють: 1) формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до майбутньої професії, актуалізацію потреб, мотивів підготовки до її здійснення; 2) посилення теоретичного компоненту готовності, доповнення та конкретизацію спрямованості змісту навчальних дисциплін, систематизацію та інтеграцію знань; 3) застосування інноваційних форм і методів для підвищення рівня практичного засвоєння студентами сучасних методик і технологій навчання та виховання учнів; 4) розвиток особистісних якостей, здатності до рефлексії, самооцінки й самоаналізу готовності до здійснення певного виду професійної діяльності тощо.

На основі узагальнення результатів теоретичних та експериментальних досліджень сформульовано перелік педагогічних умов, гіпотетично необхідних для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Також враховано визначені в освітньо-професійних програмах підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» програмні компетентності та результати навчання.

Для аналізу й відбору педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками нами було проведене експертне опитування викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, які забезпечують освітній процес підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта», а також працюючих учителів початкових класів м. Житомира й Житомирської області.

Обрані для опитування вчителі мають значний стаж роботи (не менше 10 років) і достатній рівень кваліфікації. В експертному оцінюванні брали участь 20 викладачів ЗВО та 56 учителів початкової школи. Рівень репрезентативності та

компетентності експертів визначався за допомогою розробленої анкети з використанням методики Б. Гершунського³⁴⁶.

В анкеті експертам пропонувалося встановити ієрархічність педагогічних умов, з точки зору оцінки їх ефективності. Оцінювання проводилося за 10-бальною шкалою (додаток Д).

Після ретельного аналізу запропонованого переліку педагогічних умов експерти проводили оцінювання, ранжування, висловлювали критичні зауваження та побажання щодо важливості кожної з них. Це дало змогу емпіричним шляхом визначити оптимальні педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Результати експертного оцінювання та ранжування педагогами педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками представленні в таблиці 2.1.

У процесі виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов сутнісними виступають такі характеристики, як необхідність і достатність. У своєму дослідженні М. Марко відмічає, що в філософському розумінні достатніми вважаються умови, за наявності яких стає можливим існування певного явища. Якщо з усієї множини достатніх умов відкинути загальні, то залишаться необхідні умови, тобто умови, представлені щоразу, коли виникає обумовлене явище. Повний комплекс необхідних умов, з якого не можна вилучити жодного елемента, не порушуючи цілісності обумовленості, і до якого не можна додати нічого лишнього, є необхідними та достатніми умовами³⁴⁷. З наведених вище положень робимо висновок, що необхідні умови – це ті, без яких процес не може ефективно функціонувати й розвиватися повною мірою, а достатні умови – це ті, які забезпечують можливість та ефективність розвитку процесу в цілому. Виходячи з цього, необхідна достатність педагогічних умов, які забезпечують формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у

³⁴⁶ Гершунский, Б.С. 1980. *Прогнозирование содержания обучения в техникумах*. Москва: Высшая школа, с. 97-98.

³⁴⁷ Марко, М.М., 2018. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, с. 146.

ситуації конфлікту дітей з батьками, визначається з урахуванням: по-перше, соціального замовлення на реалізацію педагогіки партнерства в умовах Нової української школи; по-друге, аналізу теорії та практики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та їхніми батьками; по-третє, кількості та змісту виділених компонентів означеної готовності.

Таблиця 2.1

Результати експертної оцінки та ранжування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

№ з/п	Педагогічні умови	Експертна оцінка викладачів ЗВО	Експертна оцінка вчителів-практиків	Середнє значення експертної оцінки
1	2	3	4	5
1.	Сформованість інтересу майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.	9,3	9,0	9,15
2.	Розвиток позитивного ставлення студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.	8,6	9,1	8,85
3.	Розвиток особистісної відповідальності майбутніх учителів початкових класів у вирішенні конфліктів дітей з батьками.	9,2	9,4	9,3
4.	Забезпечення вмотивованості освітнього процесу та створення атмосфери співпраці у процесі формування готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.	7,8	7,6	7,7
5.	Установлення взаємозв'язку теоретичних знань про міжособистісну взаємодію в ситуації конфлікту дітей з батьками з практичними вміннями та навичками.	7,9	7,5	7,7
6.	Формування комплексу загальних і спеціальних знань про професійну взаємодію в ситуації конфлікту дітей з батьками.	9,2	9,0	9,1

1	2	3	4	5
7.	Практичне засвоєння технологій конструктивної взаємодії вчителя з батьками та дітьми у ситуації конфлікту між ними.	9,0	8,8	8,9
8.	Розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей, актуалізація потреб у самовдосконаленні, вироблення індивідуального стилю спілкування.	9,2	9,4	9,3
9.	Розвиток особистого досвіду взаємодії: здатності до співпраці, взаємодопомоги, об'єднання цілей, спільного пошуку конструктивних способів вирішення конфліктів.	9,0	9,0	9,0
10.	Створення суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів із застосуванням інтерактивних технологій формування означеної готовності	7,0	6,2	6,6
11.	Освоєння продуктивних способів, прийомів і стратегій міжособистісної взаємодії в суперечливих ситуаціях через застосування активних соціально-психологічних форм організації навчальної діяльності.	7,6	7,4	7,5
12.	Інтеграція змісту психолого-педагогічних дисциплін.	8,4	7,6	8,0
13.	Стимулювання розвитку в майбутніх педагогів внутрішньої мотивації до конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.	8,8	8,2	8,5
14.	Поетапне засвоєння майбутніми педагогами конфліктологічних знань і формування у них відповідних умінь і навичок до вирішення конфліктів.	7,0	6,2	6,6
15.	Збагачення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів спеціальними знаннями щодо сутності, структури, функцій конфліктів і механізмів їх попередження та розв'язання;	8,8	8,4	8,6
16.	Створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення формування досвіду конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.	6,6	6,4	6,5

До необхідних умов, без яких досліджуваний процес не може функціонувати та розвиватися ефективно й цілісно, можна віднести ті, які

сприяють формуванню всіх компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Таким чином, вибір та обґрунтування педагогічних умов нами здійснювалось на основі: аналізу результатів наукових досліджень з означеної проблеми; результатів проведеної діагностики сфер виникнення та причин конфліктів у дитячо-батьківських відносинах; вивчення труднощів, з якими стикаються вчителі при вирішенні конфліктів між дітьми та батьками; експертного оцінювання та ранжування умов із запропонованого списку викладачами ЗВО та вчителями-практиками.

В результаті зроблено висновок, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками буде ефективним при реалізації таких педагогічних умов: усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування в них позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичного засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвитку професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів³⁴⁸.

Перша педагогічна умова – усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування в них позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями має суттєвий вплив на ефективність формування мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками.

В наукових дослідженнях з теорії та методиці професійної освіти підкреслюється значимість формування позитивних мотивів до педагогічної

³⁴⁸ Коновальчук, І.М., 2018. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of michal baludansky*. Volume 6, №3, p. 49-53.

діяльності, які є тими внутрішніми стимулами, що забезпечують активність та свідомість студентів як суб'єктів професійної підготовки. Мотивація до педагогічної діяльності – це сформованість стійких, усвідомлених мотивів з певною ієрархією, що в подальшому проявляються в професійних цінностях та спрямованості діяльності вчителя. Як зазначає В. Семиченко, мотиваційна сфера професійної діяльності не зводиться виключно до детермінації виконання певних професійних обов'язків; вона являє собою ієрархічну систему, в яку входять у складних взаємозв'язках із прямими стимулами професійної активності й особисті стимули, а також цілі. Домінування в структурі особистості мотивів соціального спілкування, співробітництва, інтересу до інших людей визначає гуманістичну спрямованість суб'єктів професійної взаємодії³⁴⁹.

Обґрунтовуючи значущість першої педагогічної умови, ми взяли до уваги той фактор, що внутрішні мотиви сприяють зміни позиції студентів у навчальній діяльності з пасивних об'єктів сприйняття інформації в активних суб'єктів, які самостійно й творчо здобувають знання, оволодівають необхідними для ефективної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками уміннями. Саме переважання внутрішньої мотивації стимулює студентів бути повноцінними суб'єктами навчальної діяльності, усвідомлено й самостійно вибудовувати траєкторію та обирати способи власної професійної підготовки.

Ми дотримуємося думки, що студент може і повинен вибудувати ієрархію власних мотивів, які, поєднуючись зі спрямованістю утворюють основу цілепокладання й ініціативності в оволодінні технологіями міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками. Мотиви визначають ставлення студентів до навчальної діяльності, усвідомлення професійної позиції вчителя й особистої відповідальності в конструктивному вирішенні конфліктів дітей з батьками.

На формування позитивної мотивації студентів у підготовці до взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками впливають: інтерес до проблем дітей, турбота за гармонію у їхніх стосунках з батьками; стійка професійна потреба в створенні

³⁴⁹ Семиченко, В.А. 2004. *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»* (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев: Миллениум, с. 97.

сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини в сім'ї та попередження причин виникнення конфліктів; установка на здобуття необхідних знань та оволодіння уміннями, що необхідні для професійного виконання майбутньої діяльності; усвідомлення своєї професійної місії щодо кваліфікованої допомоги батькам у вихованні дітей; науково обґрунтований і, водночас, цікавий практично значимий зміст навчального матеріалу; усвідомленість та активність навчальної діяльності; гуманістична спрямованість учителя, яка при вирішенні конфліктів проявляється у його центрованості на дитині як суб'єкті власного життя, як особистості, здатній до самовизначення й саморозвитку.

Високий рівень мотивації забезпечує цілісність формування особистісної та професійної складових готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Друга педагогічна умова – практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей. Її реалізація спрямована, передусім, на формування діяльнісно-практичного компонента досліджуваної готовності, що передбачає засвоєння студентами технологій діагностики, аналізу, моделювання, проектування, організації міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками, оволодіння алгоритмами конструктивного вирішення дитячо-батьківських конфліктів, а також розвитку комунікативних, пізнавальних, творчих здібностей, ініціативності, самостійності, відповідальності.

Для вирішення цих завдань необхідно забезпечити практичну спрямованість теоретичного матеріалу як при проектуванні змісту, так і при використанні методів і прийомів його вивчення. Теорія має поєднуватися з аналізом практичних ситуацій конфліктної взаємодії дітей і батьків, поясненням шляхів їх вирішення, рекомендацій щодо застосування ефективних форм, методів, прийомів, технологій співпраці школи та сім'ї. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська наголошують, що для покращення якості підготовки вчителів теоретичні знання «мають бути

переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних завдань»³⁵⁰.

Реалізація означеної умови передбачає організацію різних видів і форм практичної навчальної діяльності студентів. У процесі навчально-пізнавальної діяльності вирішуються завдання: формування в майбутніх учителів здатності на основі інтеграції знань із різних наукових галузей і навчальних дисциплін виділяти головне (проблему, причини) в ситуації конфліктної взаємодії дітей і батьків, застосовуючи логічні операції мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення); формування умінь встановлювати за аналогією описаних у літературі видів конфліктів тип реальної конфліктної ситуації дітей з батьками, порівнювати їхню поведінку з моделями типової поведінки людей в конфлікті (суперництва, уникнення, співробітництва) та оцінювати її; розвитку пізнавальної самостійності в пошуку та використанні потрібної інформації, у вивченні практичного досвіду педагогів для здобуття знань, необхідних для розв'язання конкретної конфліктної ситуації в дитячо-батьківських взаємовідносинах.

Навчально-практична діяльність передбачає виконання студентами різних практичних творчих завдань: проведення діагностики й аналіз причин і сфер виникнення дитячо-батьківських конфліктів, моделювання міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, проектування та програвання різних форм роботи з сім'ями дітей, підготовку рекомендацій, бесід, розробку інтернет-сторінки для батьків, присвяченої профілактиці та вирішенню конфліктів із дітьми, планування програм саморозвитку особистісних якостей, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії та ін..

З-поміж позааудиторних форм роботи особливого значення для практичної підготовки майбутніх учителів надається науково-дослідницькій діяльності з теми міжособистісної взаємодії молодших школярів із батьками: участі в роботі

³⁵⁰ Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1981. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя*. Москва: Педагогика.

наукових гуртків, проблемних груп, підготовці курсових і кваліфікаційних робіт, статей, виступам на наукових студентських конференціях тощо.

Поглиблення практичної підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками відбувається під час педагогічної практики. Проходячи різні види практики, студенти ознайомлюються із системою роботи школи з батьками, проводять спостереження за взаємодією вчителя з дітьми та батьками, описують і аналізують ситуації дитячо-батьківської взаємодії, проводять із дітьми й батьками бесіди, вправи, ігри, міні-тренінги для формування навичок конструктивної поведінки в конфлікті.

Для забезпечення системності практичної підготовки та розвитку професійно значущих особистісних якостей і здібностей студентів розроблено та впроваджено спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту».

Третя педагогічна умова – використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів. Вони забезпечують відповідність процесу формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками змісту, формам і методам майбутньої педагогічної діяльності. Застосування активних та інтерактивних форм і методів уможливорює поступовий перехід від навчальної діяльності та взаємодії до квазіпрофесійної і професійної діяльності та взаємодії.

Теоретичні та практичні аспекти реалізації активних та інтерактивних форм і методів у підготовці майбутніх учителів висвітлені в працях М. Кларіна³⁵¹, Н. Мачинської³⁵², О. Пометун³⁵³, Т. Хлебнікової³⁵⁴, В. Шарко³⁵⁵ та ін.. Потенціал активних та інтерактивних методів полягає в створенні дидактичних і психологічних умов, які сприяють прояву суб'єктної позиції студентів у навчальній діяльності, їх умотивованому активному ставленні до власної

³⁵¹ Кларин, М.В., 2000. Інтерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. № 7, с. 12-18.

³⁵² Мачинська, Н.І., 2011. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. Т. 158. вип. 146., с. 18-22.

³⁵³ Пометун, О.І. 2002. *Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб.* Київ: А.П.Н.

³⁵⁴ Хлебнікова, Т.М. 2005. *Ділова гра як метод активного навчання педагога*. Харків: Основа.

³⁵⁵ Шарко, В.Д. ред., 2000. *Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження*. Херсон: Олді-Плюс.

професійної підготовки, розвитку власного творчого мислення, формування умінь спільного пошуку вирішення проблем у дитячо-батьківських взаємовідносинах.

Методи активного навчання характеризуються спеціально створеними ситуаціями, у яких кожен студент може проявити свою пізнавальну й соціальну активність, здатність до співпраці, спільного пошуку оригінальних ідей, нестандартних рішень, творче мислення. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовується в формі постійної активної взаємодії всіх його суб'єктів³⁵⁶. Дидактичною основою таких методів виступає активне співробітництво студентів, яке сприяє поглибленому розумінню змісту навчального матеріалу, творчому вирішенню практичних завдань завдяки взаємному обміну знаннями, ідеями й досвідом. При цьому перевага надається ігровим, імітаційним, дискусійним і дослідницьким методам, заснованим на інтенсивних процесах групової взаємодії (ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, тренінг, конференція ідей, синектика, мозковий штурм, метод «кейс-стаді», інтерактивний театр та ін.). В інтерактивних формах навчання у студентів формується специфічний досвід взаємодії, аналогічний професійному, – здатності до співробітництва, розуміння мотивів дій інших, взаємодопомоги, об'єднання можливостей, спільного пошуку конструктивних способів вирішення конфліктів.

Цілестимулююча функція інтерактивних методів впливає на мотиваційно-сміслові установки студентів. У процесі активної взаємодії відбувається ціннісне прийняття цілей, розширення та усвідомлення мотивів професійної підготовки, розуміння практичної значимості змісту навчального матеріалу, актуалізація потреб реалізації міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками. Процесуальна функція інтерактивних методів полягає в організації спільної навчально-пізнавальної діяльності на основі діалогу та полілогу, співнавчання й взаємонавчання його суб'єктів. Оцінювально-рефлексивна функція інтерактивних методів навчання реалізується через самооцінку й оцінку інших, оскільки групові форми роботи дають можливість кожному студенту порівнювати свої дії з діями

³⁵⁶ Пометун, О. 2007. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: А. С. К., с. 17.

партнерів, бачити, як вони сприймають та оцінюють його творчі ідеї, пропозиції. Інтерактивні методи навчання сприяють розвитку в майбутніх учителів здатності до творчості, критичного мислення, до відмови від стереотипів, що є обов'язковою передумовою готовності до конструктивної міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками.

Отже, визначені педагогічні умови взаємопов'язані, взаємодоповнюють одна одну й сукупно підвищують ефективність і цілісність формування всіх компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками.

2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Наступне завдання нашого дослідження – це розробка й теоретичне обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Враховуючи значні гносеологічні та праксеологічні ресурси методу моделювання, вважаємо за доцільне використовувати його засоби у встановленні цілісності досліджуваного процесу з метою забезпечення його ефективності.

У філософії моделювання визначають як науковий метод непрямого дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин є складним чи неможливим³⁵⁷. У педагогічній науці моделювання тлумачиться як гносеологічна категорія, метод пізнання та аналізу досліджуваних систем і процесів шляхом створення моделі для вивчення їх істотних ознак й вдосконалення необхідних характеристик. Проблеми моделювання об'єктів і явищ педагогічної дійсності присвячені праці С.Гурова³⁵⁸, В. Краєвського³⁵⁹, Є. Лодатко³⁶⁰, В. Маслова³⁶¹, А. Остапенко³⁶², В. Пікельної³⁶³, В. Ясвіна³⁶⁷ та ін.

³⁵⁷ Шинкарук, В.І. 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, с. 392.

³⁵⁸ Гуров, С., 2018. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний

Моделювання – це один із провідних методів науково-педагогічного дослідження, що застосовується для з'ясування, пояснення, систематизації характеристик нових об'єктів педагогічної дійсності. У більшості з опрацьованих науково-педагогічних праць сутність моделювання визначається як заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним, який виступає проміжним елементом між предметом дослідження й науковцем, котрий здійснює це дослідження.

Модель досліджуваного об'єкта створюється для вивчення його суттєвих ознак, оптимізації структури, функцій, удосконалення необхідних характеристик. Основні можливості методу моделювання в дослідженні педагогічних систем полягають: у цілісному відображенні в теоретичних чи експериментальних моделях головних їх властивостей і принципів функціонування; у вивченні структури системи, встановлення суттєвих взаємозв'язків її елементів.

В. Краєвський зазначає, що моделювання дозволяє спростити процес пізнання, наочно представити складні педагогічні явища та системи шляхом побудови ідеальних моделей, які містять у собі головні характеристики об'єкта. Перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування можна описати як процес формування ряду теоретичних і нормативних моделей педагогічної дійсності в їхньому взаємозв'язку³⁶⁸. В такому контексті моделювання дозволяє встановити в педагогічній системі чи в педагогічному процесі зв'язки між їх теоретико-методологічними та практико-технологічними складовими й визначити послідовність упровадження в практику нових теорій, схем, технологій, методів професійної підготовки

університет імені Івана Франка, №4 (159), с. 57-63.

³⁵⁹ Краевский, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».

³⁶⁰ Лодатко, С.О. 2010. *Моделювання педагогічних систем і процесів*: [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.

³⁶¹ Маслов, В.І., 2008. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 3-9.

³⁶² Остапенко, А.А. 2005. *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии*: [монографія]. Москва: Народное образование.

³⁶³ Пикельная, В.С. 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)*. Доктор наук. Криворожский государственный педагогический институт.

³⁶⁷ Ясвин, В. А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл.

³⁶⁸ Краевский, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», с. 335.

майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

В процесі моделювання розробляється модель – прототип досліджуваного об'єкта, що відтворює його структуру, функції та найбільш суттєві характеристики. У Великому тлумачному словнику української мови термін «модель» пояснюється як уявна чи матеріально реалізована система, яка відображає, відтворює або імітує будову й дію певного об'єкта дослідження (природного чи соціального), використовується для одержання нових знань про нього³⁶⁹. С. Гончаренко зазначає, що модель – це штучно створена система елементів, які з визначеною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, які вивчаються³⁷⁰. С. Яковлев вважає, що будь-який об'єкт може називатися моделлю, якщо відповідає таким умовам: по-перше, є системою; по-друге, перебуває в деякому відношенні подібностей із оригіналом; по-третє, за певними параметрами відрізняється від оригіналу; по-четверте, у процесі дослідження заміщує оригінал; по-п'яте, забезпечує можливість одержання нового знання про оригінал³⁷¹. Важливою для розуміння сутності моделі є позиція В. Штоффа. Учений зазначає, що під моделлю розуміється така уявлена чи матеріально реалізована система, яка, відтворюючи об'єкт дослідження, може замішувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт³⁷².

Щоб отримати достатньо нових знань про об'єкт дослідження, які відповідають критеріям вірогідності, модель має відповідати таким вимогам: 1) максимально точно й повно відтворювати оригінал; 2) відображати параметри мети й очікуваних результатів функціонування об'єкту; 3) забезпечувати нейтральність суб'єктивних оцінок учасників моделювання; 4) абстрагуватися від окремих деталей і несуттєвих характеристик оригіналу. Таким чином, модель і оригінал завжди мають перебувати в об'єктивній відповідності щодо очікуваних результатів. «У процесі пізнання модель заміщає об'єкт і сама стає об'єктом

³⁶⁹ Бусел, В.Т. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ–Ірпінь: Перун. с. 683.

³⁷⁰ Гончаренко, С.У. 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, с. 120.

³⁷¹ Яковлев, Е.В. и Яковлева, Н.О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Владос, с. 123-124.

³⁷² Штофф, В.А., 1966. *Моделирование и философия*. Москва: Наука.

дослідження, зберігаючи при цьому важливі для дослідника властивості, характеристики»³⁷³.

Однак призначення моделі полягає не лише у відтворенні оригіналу. В енциклопедії освіти вказується, що модель об'єкта «здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта»³⁷⁴. Американський філософ М. Вартофський наголошує на прогностичній функції моделювання, зазначаючи, що модель – це не тільки відображення чи аналог реального стану системи чи процесу, але й «передбачувана форма діяльності, репрезентація майбутньої практики й освоєння форм діяльності»³⁷⁵. А. Теплицька підкреслює такі функції моделі, як прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога. Вона зауважує, що модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої³⁷⁶.

С. Гуров виокремлює такі функції моделі: власне моделювання як спосіб відображення та перетворення об'єкта, якого ще не існує в реальності; гносеологічного інструменту пізнання, інноваційності, прогнозування та визначення стратегії процесу виховання³⁷⁷.

Відзначимо інноваційно-прогностичну функцію моделі, її спрямованість на виявлення в педагогічній системі необхідних змін, потрібних для створення якісно нового способу її функціонування на основі такого перетворення її внутрішньої структури й функцій, котре надає їй нових властивостей та уможливорює досягнення якісно нових результатів у професійній підготовці студентів. Головне призначення моделі як методу пізнання педагогічної дійсності – це отримання нових знань про об'єкт дослідження.

³⁷³ Теличко, Н.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів*. Доктор наук. Мукачівський державний університет.

³⁷⁴ Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 516.

³⁷⁵ Вартофський, М. 1988. *Моделі. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс, с. 11.

³⁷⁶ Теплицька, А.О. 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, вип. 6, с. 181-191. [online]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22 [Дата звернення 22 серпня 2016].

³⁷⁷ Гуров, С., 2018. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, №4 (159), с. 59.

Фундаментальні дослідження О. Дубасенюк дозволили окреслити структурні компоненти моделі професійної педагогічної освіти: мета (формування системи компетентностей, практично-професійної спрямованості), ціннісно-мотиваційна основа (професіоналізм, педагогічна майстерність, прагматизм, зв'язок із роботодавцями), принципи підготовки (науковість, самостійність у навчанні, формування змісту навчання з урахуванням проблем пізнавальної, професійної, організаційної, комунікативної, морально-вольової сфери особистості; професійна спрямованість навчання, єдність теорії та практики з життям, відкритість і свобода вибору студентами власних дій; систематичність, послідовність, ґрунтовність, формування рефлексивної позиції до себе як до суб'єкта діяльності); зміст підготовки (міждисциплінарність, інтегрованість); організація навчально-виховного процесу (кредитно-модульна, блочно-модульна система); позиція педагога та студента навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини, тьютор, консультант)³⁷⁸.

Щоб досягнути цілей моделювання, необхідно при його здійсненні дотримуватися певних умов. Насамперед модель має відповідати вимогам системності, відображати зв'язки системи і іншими системами, серед яких вона функціонує, а також цілісно відтворювати всі її структурні складові. Необхідною умовою постає структуризація об'єкта моделювання, що дозволяє виокремити та проаналізувати його складові – підсистеми, компоненти, елементи, описати взаємозв'язки, властивості та ін.. Отримані чи поглиблені нові знання дозволяють оптимізувати структуру об'єкта відповідно до мети його функціонування. Відповідність форми моделі щодо її реального прототипу уможливорює повноту, точність та істинність його відтворення. Прості універсальні форми моделей, наприклад, схеми, краще сприймаються, зрозумілі для сприйняття й зручні у практичному використанні.

Використання методу моделювання спрямоване на вирішення низки теоретичних і практичних завдань нашого дослідження. 1. Методологічних –

³⁷⁸ Дубасенюк, О.А., ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 19-33.

обґрунтування мети, теоретичних засад, принципів, що презентує можливості реалізації підходів до побудови процесу формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

2. Гносеологічних – здобуття нової інформації, аналіз й оптимізація структури, функцій складових системи підготовки студентів до означеного виду діяльності.

3. Прогностичних – обґрунтування цілей та умов результативності процесу формування досліджуваної готовності.

4. Проектувальних – розроблення структури, послідовності та змісту етапів процесу.

5. Організаційно-методичних – визначення педагогічних умов, необхідних для забезпечення ефективної підготовки студентів, шляхів їх реалізації.

6. Праксіологічних – відбір наявних, або конструювання нових змісту, форм, методів, засобів навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками ґрунтується на основних теоретичних положеннях дослідження і передбачає системність мети, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, структури, змісту, технологій, результатів. Об'єктом моделювання в нашому дослідженні визначено процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, актуальність якої зумовлена соціальною значимістю такого виду педагогічної діяльності. Мета моделювання – розробка структури та оптимізація змісту, форм, технології формування досліджуваної готовності.

Концептуальне бачення процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками представлено в авторській моделі (рис. 2.3).

Модель досліджуваного процесу ми розглядаємо як педагогічну систему, що відтворює об'єктивно існуючі та спроектовані нові структури, функції, підходи, принципи, цілі, умови, зміст, етапи, організаційні форми, технології, цілісність реалізації яких забезпечує ефективне досягнення прогнозованих результатів.

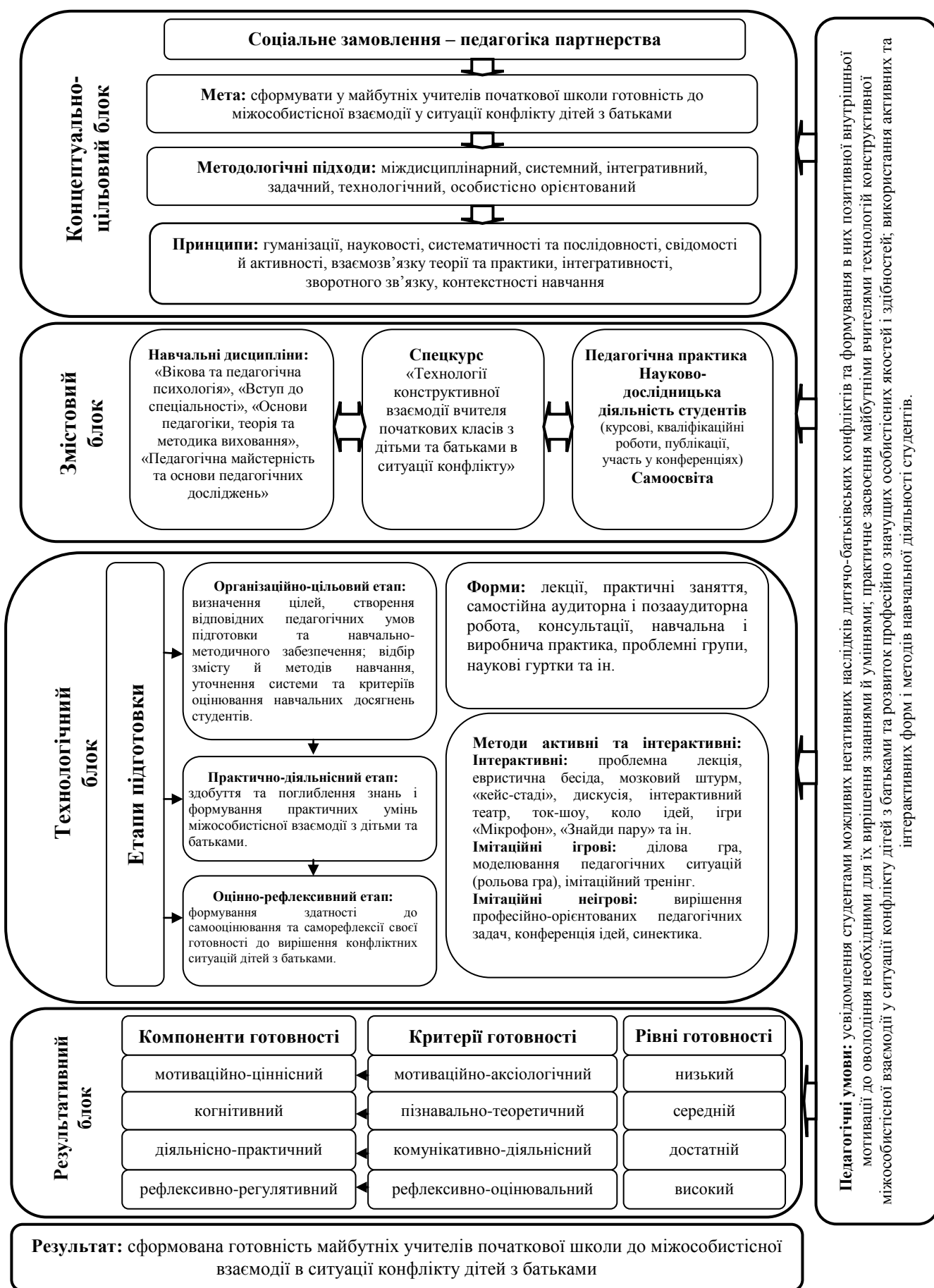


Рис. 2.3. Модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Застосований у моделюванні структурно-функціональний підхід дозволив виділити в моделі такі основні блоки: концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний³⁷⁹.

У концептуально-цільовому блоці відображено соціальне замовлення, мету, методологічні підходи та принципи досліджуваного процесу.

Соціальне замовлення детермінується вимогами суспільства й сучасної системи освіти до підготовки вчителів, готових до реалізації педагогіки партнерства в умовах Нової української школи.

Основою педагогіки партнерства є взаємодія та співпраця між учителем, учнями й батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, виступають добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат³⁸⁰.

Взаємовідносини всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів), будуються на таких принципах: поваги, доброзичливості й позитивного ставлення до особистості; довіри у відносинах; діалогу, взаємодії, взаємоповаги; розподіленого лідерства, проактивності; права вибору та відповідальності за нього; рівності сторін, добровільного прийняття зобов'язань, обов'язкового виконання домовленостей. Головним завданням педагогіки партнерства є перехід на якісно новий рівень взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу, які реалізуються в спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, учнів між собою та передбачають взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку школярів³⁸¹.

Нова українська школа ініціює більшу залученість сім'ї до співпраці в розвитку, навчанні та вихованні дітей. Психологи й педагоги відзначають значний вплив характеру відносин між дитиною та батьками на її особистісний розвиток і виховання. Однак конфлікти у взаємовідносинах дітей молодшого шкільного віку

³⁷⁹ Коновальчук, І.М., 2018. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та їх батьками в ситуації конфлікту. *Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал*. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, № 7 (162), с. 123.

³⁸⁰ Концепція Нової української школи, 2016. [online]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> [Дата звернення 6 вересня 2018].

³⁸¹ Бібік, Н.М. ред., 2017. *Нова українська школа: посібник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», с. 16.

з батьками – досить типове явище. Водночас молоді вчителі, як свідчить практика, не завжди готові вчасно діагностувати та попереджувати конфлікти дітей з батьками, надавати їм кваліфіковану допомогу, проектувати й реалізовувати систему роботи з підвищення педагогічної компетентності батьків.

Тому в концептуально-цільовому блоці моделі визначена *мета – сформувати в майбутніх учителів початкової школи готовність до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.*

Для того, щоб чітко діагностувати результати, мета конкретизується в таксономії завдань – формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного та рефлексивно-регулятивного компонентів готовності до означеного виду педагогічної діяльності. Формулювання цілей у вигляді таксономії – це перший крок, необхідний для розробки технології підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Методологія створення моделі спирається на положення та евристичні ресурси міждисциплінарного, системного, інтегративного, технологічного, задачного, особистісно орієнтованого підходів та комплексу принципів.

Використання міждисциплінарного підходу обумовлено необхідністю застосування теоретико-методологічних положень різних наукових галузей знань для вирішення тих комплексних завдань дослідження, які неможливо вирішити тільки з використанням педагогічної методології. Філософський аспект у міждисциплінарному підході орієнтує на визначення цілей підготовки майбутніх учителів відповідно до тенденцій розвитку суспільства й освіти, означає діалектичну єдність теорії та практики як у процесі навчання, так і в процесі професійної педагогічної діяльності, їх детермінованість соціо-культурними чинниками. Результати соціологічних досліджень щодо впливу економічних, соціальних, культуральних, освітніх та інших чинників на стан і проблеми функціонування сучасної сім'ї необхідно враховувати при підготовці вчителів до організації співпраці з батьками та родинного виховання дітей. Психологічний аспект передбачає формування в здобувачів вищої освіти мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії, соціальної та моральної зрілості, розвитку креативності

тощо. У психологічному контексті готовність учителя до педагогічної діяльності уможливорює функціонування та регуляцію інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових і психофізіологічних процесів як умов успішної реалізації професійних функцій³⁸². Педагогічний аспект методологічних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає врахування ідей гуманізації, інноваційності, компетентності, партнерства, визнані їх стратегічними в Концепції Нової української школи.

Застосування в моделюванні принципів системного підходу забезпечує цілісність структурно-функціонального аналізу досліджуваного процесу. Зокрема, принципи інтегративності, примату цілого над складовими вимагають єдності й ієрархічності загальної та спеціальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Інтегративний підхід передбачає проектування змісту підготовки майбутніх учителів на основі синтезу знань із різних наукових галузей і навчальних дисциплін, що сприяє цілісності розуміння студентами сутності й особливостей міжособистісної взаємодії та конфліктів дітей з батьками.

І. Зязюн провідну роль у формуванні готовності до професійної діяльності надає задачному підходу, імітаційно-моделюючим, проектним й контекстним методам навчання, інтеграції навчальної та дослідницької роботи³⁸³. Згідно із задачним підходом, технологія підготовки майбутніх учителів передбачає моделювання та вирішення студентами спеціально підібраних практико-орієнтованих педагогічних задач, система яких комплексно відображає зміст і функції роботи вчителя в ситуації конфлікту дітей з батьками. Основна ідея задачного підходу полягає в тому, що вирішення педагогічних задач у процесі навчання є ефективним методом формування готовності студентів до майбутньої професійної взаємодії, який дозволяє синтезувати теоретичні знання й практичні уміння.

³⁸² Коновальчук, І.І., 2011. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць. Умань: ПП Жовтий О.О., вип. 4, ч. 1, с. 158.

³⁸³ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, с. 318.

Основне мета технологічного підходу в моделюванні процесу підготовки вчителів до конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками полягає в розробці технології навчальної діяльності студентів. Технологічний підхід уможливорює чітке прогнозування цілей і гарантоване досягнення результатів навчальної діяльності, вибір ефективних форм і методів навчання, постійний моніторинг і коригування процесу на всіх етапах формування досліджуваної готовності майбутніх учителів. Технологія конкретизує модель формування готовності майбутніх учителів студентів на рівні конструювання послідовності етапів, змісту, форм, методів, засобів початкової діяльності студентів.

Потенціал особистісно орієнтованого підходу полягає у формуванні в майбутніх учителів установки на цінності розвитку дитини, її індивідуальності, неповторності, права на власну думку у вирішенні її конфліктів з батьками, виховання її як вільної особистості. Реалізація цього підходу передбачає застосування таких технологій навчання, які уможливають цілісний розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного, рефлексивно-регулятивного компонентів готовності з урахуванням індивідуальних особливостей, досвіду, здібностей кожного студента.

Реалізація моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками повинна здійснюватися з урахуванням комплексу принципів, які визначають основні вимоги до організації навчального процесу: гуманізації, науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, взаємозв'язку теорії та практики, інтегративності, зворотного зв'язку, контекстності навчання.

Згідно з принципом гуманізації, основним у процесі формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії має бути людиноцентризм, яким зумовлюється пріоритет у педагогічній діяльності загальнолюдських цінностей: добра, любові, справедливості, совісті, поваги, толерантності та ін.. Принцип науковості передбачає, що в змісті навчальних дисциплін і курсів мають бути відображені результати сучасних наукових досліджень із педагогіки, вікової та

педагогічної психології, конфліктології, а також інноваційні технології роботи з дітьми та батьками, які успішно реалізуються в практиці нової української школи. Реалізація принципу систематичності та послідовності забезпечує логічну цілісність, взаємозв'язок, наступність змісту й етапів формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії, а також єдність загальнопедагогічної та спеціальної підготовки. Принцип свідомості й активності ґрунтується на тому, що в процесі формування професійної готовності майбутні учителі виступають активними суб'єктами власного навчання, здатними до цілепокладання, самопланування, самоорганізації, самоздійснення, саморефлексії. Категорія суб'єктності також визначає здатність студентів ініціювати й цілеспрямовано реалізовувати в процесі навчальної діяльності систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин. Принцип взаємозв'язку теорії та практики передбачає формування в студентів здатності застосувати теоретичні знання в майбутній професійній діяльності. У підготовці майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії потрібно орієнтуватися не на пасивне сприймання та репродуктивне відтворення навчального матеріалу, а на його активне використання, що реалізується в створенні ситуацій, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності, в інтерактивних формах роботи на практичних заняттях, під час проходження навчальних і виробничих педагогічних практик, при проведенні науково-дослідницької роботи. Застосування принципу інтегративності забезпечує міжпредметні зв'язки та систематизацію інформації з питань міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в змісті різних навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких здійснюється підготовка студентів до досліджуваного виду діяльності. Реалізація принципу зворотного зв'язку забезпечує постійний моніторинг процесу й результатів навчання студентів із метою виявлення недоліків та оперативного внесення необхідних змін у стратегію й тактику їх підготовки до професійної діяльності. Студентам зворотний зв'язок дає інформацію про результати їхньої навчальної діяльності, що дозволяє здійснити самооцінку рівня готовності до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками.

Принцип контекстності навчання передбачає створення умов і використання таких імітаційно-моделюючих та ігрових методів, які забезпечують поступовий перехід студентів від навчальної до квазіпрофесійної та професійної діяльності.

Виходячи з вимог означених наукових підходів і принципів, мети підготовки майбутніх учителів початкової школи, в **змістовому блоці** моделі передбачено виділення в змісті всіх дисциплін і в видах навчальної діяльності інтегративних елементів із потенційними ресурсами для формування в студентів знань і умінь, необхідних для організації роботи з дітьми й батьками в складних ситуаціях порушення взаємовідносин між ними, та систематизація цих елементів. Обсяг і зміст знань, які входять до когнітивного компоненту досліджуваної нами готовності, визначено на основі аналізу вимог Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018)³⁸⁴, проекту Стандарту вищої освіти України (галузь знань – 01 «Освіта / Педагогіка»; спеціальність – 013 «Початкова освіта»)³⁸⁵, положень Концепції «Нова українська школа»³⁸⁶, а також освітньо-професійних програм підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти.

Змістовий блок моделі розкриває зміст теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних і педагогічних дисциплін, спецкурсу «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту», її поглиблення в процесі педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності (підготовка рефератів і повідомлень, курсових і кваліфікаційних дипломних робіт, статей, участь у науково-практичних конференціях) і самоосвіти.

При визначенні змісту враховано можливості формування досліджуваної готовності як у процесі загальної професійної підготовки так і під час спеціальної підготовки, для реалізації якої розроблено авторський спецкурс. У кожній із цих

³⁸⁴ Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 10.08.2018. № 1143. [онлайн] Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf> [Дата звернення 17 жовтня 2018].

³⁸⁵ Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта. URL: <https://mon.gov.ua/standartiv/013-pochatkova-osvita-bakalavr21.09.7.doc> [Дата звернення: 09.05.2018].

³⁸⁶ Концепція Нової української школи, 2016. [online]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> [Дата звернення 6 вересня 2018].

складових визначено зміст та форми навчальної діяльності, які забезпечують формування всіх компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного та рефлексивно-регулятивного.

Теоретична складова змістового блоку формування досліджуваної готовності містить систему знань про сутність, психолого-педагогічні засади міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та практичні способи її здійснення. Практична складова процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає: формування ціннісно-мотиваційного ставлення, комплексу загально-педагогічних і спеціальних умінь, розвиток професійно-важливих особистісних якостей і здібностей, необхідних для ефективної організації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Для систематизації змісту підготовки студентів розроблено спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту». Він орієнтований на інтеграцію студентами наявних і здобуття нових знань про сутність, особливості, способи міжособистісної взаємодії та дитячо-батьківських конфліктів.

Теоретична й практична складові, перебуваючи в інтеграційному взаємозв'язку та взаємозалежності, забезпечують цілісність змісту формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Зміст процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками представлено в таблиці 2.2.

Розглянемо взаємозв'язок між теоретичною та практичною складовими змістового блоку. Знання – це система теоретичних положень, наукових фактів, які уможливають розуміння, пояснення, оцінку, прогнозування майбутніми вчителями практичних ситуацій конфліктної взаємодії дітей з батьками. Однак самої теоретичної підготовки вчителя недостатньо, щоб успішно реалізовувати систему роботи з попередження та конструктивного вирішення конфліктів у взаємовідносинах дітей і батьків.

Потрібно враховувати, що практика послуговується емпіричним досвідом вирішення проблем, а теорія на основі узагальнення пропонує науково обґрунтовані принципи, моделі, алгоритми діяльності в певних умовах чи ситуаціях.

Таблиця 2.2

Зміст формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Компоненти готовності	Змістові складові	
	Теоретична	Практична
Мотиваційно-ціннісний	<p>Знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сутності та принципів педагогіки партнерства; - основних положень концепції Нової української школи; - цінностей, принципів особистісно орієнтованого підходу у вихованні дітей молодшого шкільного віку; - потреб батьків у вирішенні проблем щодо: створення умов для розвитку дітей, налагодження відносин із дітьми, організації навчальної та позанавчальної діяльності дітей, формування їхніх індивідуальних якостей; - функцій вчителя початкової школи в наданні допомоги батькам у вирішенні конфліктів із дітьми. 	<p>Формування:</p> <ul style="list-style-type: none"> - позитивної мотивації до взаємодії з дітьми та батьками; - потреб у підготовці до співпраці з сім'єю учнів; - гуманістичної спрямованості (любви до дітей, толерантності, поваги, совісті, оптимізму, професіоналізму тощо); - професійно-педагогічних цінностей (усвідомлення значущості допомоги вчителя у вирішенні конфліктів між дітьми та батьками; розуміння впливу дитячо-батьківських взаємовідносин на особистісний розвиток дитини); - розвиток цілеспрямованості, наполегливості, ініціативності, творчості).
Когнітивний	<p>Знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - з психолого-педагогічних дисциплін; - основ конфліктології; - закономірностей та особливостей розвитку, виховання та соціалізації дітей молодшого шкільного віку; - сутності, принципів, змісту міжособистісної взаємодії; - специфіки, форм і методів організації взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. 	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> - самостійно здобувати нові знання про взаємодію в ситуації конфлікту дітей і батьків, - критично та об'єктивно оцінювати достовірність і науковість інформації; - здійснювати послідовний аналіз і систематизацію теоретичного матеріалу; - застосовувати знання в практиці вирішення конфліктів дітей з батьками.

Компоненти готовності	Змістові складові	
	Теоретична	Практична
Діяльнісно-практичний	<p>Знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методів діагностики дитячо-батьківської взаємодії; - причин виникнення ситуацій конфлікту в дитячо-батьківській взаємодії; - оптимальних форм, методів, засобів ефективної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; - технологій співпраці школи та сім'ї; - алгоритмів вирішення педагогічних задач; - способів попередження та конструктивного вирішення конфліктів; 	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> - діагностувати причини конфліктів у дитячо-батьківській взаємодії; - планувати й реалізовувати спільну роботу з дітьми та батьками для попередження конфліктів між ними; - моделювати різні варіанти розвитку конфліктних ситуацій дітей з батьками; - обґрунтовано обирати оптимальні рішення конфліктів дітей з батьками; - встановлювати й підтримувати міжособистісні контакти з дітьми та батьками; - логічно та чітко доводити власні судження, висловлювати думки, передавати інформацію; - узагальнювати й оцінювати результати співпраці з дітьми та батьками; - здійснювати науково-методичну та дослідницьку роботу з питань взаємодії дітей і батьків.
Рефлексивно-регулятивний	<p>Знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - критеріїв оцінювання ефективності взаємодії та вирішення конфліктних ситуацій дітей з батьками; - професійних вимог та етичних норм взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту між ними; - власних індивідуальних особливостей, стилю поведінки та спілкування у взаємодії з дітьми та батьками; - методів і прийомів саморегуляції емоційного стану. 	<p>Уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> - саморегуляції емоційного стану; - критично аналізувати та об'єктивно оцінювати конфлікти дітей і батьків; - узгоджувати свій стиль поведінки в конфлікті з професійними вимогами й етичними нормами; - контролювати доречність використання невербальних засобів спілкування; - регулювати психоемоційні стани дітей і батьків; - адекватно оцінювати професійні уміння й особистісні якості, аналізувати та прогнозувати результати своєї діяльності.

Знання лише тоді стають реально корисними, а не формальними, коли вони можуть застосовуватися на практиці. З іншого боку, уміння набувають системного, усвідомленого, гнучкого характеру, коли в них поєднуються наукові знання й досвід їх практичного застосування.

Належний рівень теоретичної готовності дозволяє майбутнім учителям критично оцінити свої уміння, здібності, якості, необхідні для організації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. І навпаки, виконання практичних професійно орієнтованих завдань дозволяє студентам зрозуміти, яких теоретичних знань їм не вистачає для надання кваліфікованої допомоги батькам у вихованні дітей. Тому формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками має здійснюватися в єдності теоретичної та практичної складових.

Технологічний блок моделі відображає послідовність реалізації організаційно-цільового, практично-діяльнісного та оцінно-рефлексивного етапів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками із застосуванням активних та інтерактивних методів навчальної діяльності.

На *організаційно-цільовому етапі* визначено таксономію цілей і створено відповідні педагогічні умови підготовки: проаналізовано, доповнено й систематизовано в змісті психолого-педагогічних дисциплін навчальну інформацію, засвоєння якої сприяло розумінню майбутніми вчителями сутності та наслідків дитячо-батьківських конфліктів та актуалізації мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями; розширено завдання педагогічної практики й тематику курсових і кваліфікаційних робіт щодо вивчення системи взаємодії вчителя у ситуації конфлікту дітей з батьками; розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення; здійснено відбір форм, методів, засобів навчання, уточнено критерії оцінювання навчальних досягнень студентів. На *практично-діяльнісному етапі* забезпечено формування у майбутніх учителів практичних умінь діагностики, аналізу, вирішення, попередження конфліктних ситуацій у

міжособистісній взаємодії дітей з батьками. Перевагу надано активним та інтерактивним формам і методам, таким як моделювання педагогічних ситуацій, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, ділові та рольові ігри, тренінг, конференція ідей, синектика, мозковий штурм, метод «кейс-стаді», інтерактивний театр та ін., що сприяло підвищенню активності навчальної діяльності студентів, розвитку їхніх професійно значущих якостей і здібностей.

Оцінно-рефлексивний етап спрямований на: формування в студентів емоційної стійкості, толерантності, умінь саморегуляції; здатності до самооцінювання та саморефлексії ефективності міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, своєї професійної готовності до її здійснення, відповідності індивідуального стилю поведінки в конфлікті професійним вимогам та нормам педагогічної етики.

Процесуальна складова технологічного блоку моделі визначає форми й методи навчання студентів: від навчальної діяльності академічного типу (лекції, практичні заняття, самостійна аудиторна й позааудиторна індивідуальна робота, консультації) до квазіпрофесійної (тренінги, спецкурс, майстер-класи) та навчально-професійної діяльності (науково-дослідницька робота, навчальна і виробнича практика). Методи навчання не лише мають бути способом передачі певного обсягу знань, але й активізувати пізнавальні можливості студентів, формувати практичні уміння, стимулювати до самоосвіти й саморозвитку. Тому провідну роль у формуванні досліджуваної готовності майбутніх учителів початкової школи відведено активним та інтерактивним методам навчання, які дозволяють максимально забезпечити активну участь і взаємодію студентів в освітньому процесі та моделювати ситуації, найбільш наближені до реальних умов професійної діяльності.

Інтерактивність у навчанні проявляється у взаємодії, спілкуванні в формі бесіди, діалогу, групової дискусії, обговорення та спільній діяльності. Отже інтерактивним можна назвати метод, у якому ті, хто навчаються, спільно й активно щось роблять: обговорюють, моделюють, вирішують, створюють,

малюють тощо. Вони виступають не лише пасивними слухачами чи спостерігачами, а активними учасниками й творцями навчального процесу.

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, основою яких лежить активна взаємодія суб'єктів навчання. Вони надають можливість на підставі внеску кожного з учасників у спільну діяльність отримати нові знання й організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою і до широкої співпраці багатьох³⁸⁷.

Результативний блок моделі містить прогнозований результат – сформовану готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Комплексна оцінка виокремлених низького, середнього, достатнього та високого рівнів сформованості компонентів готовності має здійснюватися за мотиваційно-аксіологічним, пізнавально-теоретичним, комунікативно-діяльним, рефлексивно-регулятивним критеріями. Передбачено використання таких методів оцінювання результатів формування досліджуваної готовності: поточний і підсумковий контроль, опитування, самооцінювання, експертна оцінка, тести, виконання та захист проектів, курсових робіт, вирішення педагогічних задач, модульні контрольні роботи, заліки. На основі аналізу та узагальнення даних діагностики рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками робиться висновок про результативність запропонованої моделі та, за необхідності, вносяться корективи в процес підготовки студентів.

Взаємозв'язок структурних блоків моделі забезпечує системність реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Метод моделювання дозволив проаналізувати та оптимізувати структуру, функції, зміст, етапи досліджуваного процесу, що уможливило подальше проектування технології та конструювання системи форм і методів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до означеного виду професійної діяльності.

³⁸⁷ Пометун, О.І. 2002. *Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб.* Київ: А.П.Н.

Висновки до другого розділу

Ураховуючи основні погляди науковців, у структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками виділено такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – є результатом інтеграції особистісних і професійних потреб, мотивів, інтересів, установок, цінностей; *когнітивний* – відображає систему знань про сутність і способи здійснення міжособистісної взаємодії; *діяльнісно-практичний* – поєднує загально-педагогічні та спеціальні уміння, необхідні для організації вчителем міжособистісної взаємодії дітей з батьками; *рефлексивно-регулятивний* – визначає здатність до емоційної стійкості й толерантності, адекватну самооцінку професійних умінь, особистісних якостей і результатів педагогічної діяльності.

Результати аналізу наукових праць та компонентів структури досліджуваної готовності дозволили виділити такі критерії та показники її оцінювання: *мотиваційно-аксіологічний* (усвідомленість, стійкість, спрямованість потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій); *пізнавально-теоретичний* (системність, науковість, повнота, усвідомленість знань); *комунікативно-діялісний* (уміння організовувати міжособистісну взаємодію дітей з батьками); *рефлексивно-оцінювальний* (здатність до саморефлексії, самоконтролю, саморегуляції, самооцінки результатів взаємодії). Виокремлено низький, середній, достатній, високий рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Педагогічні умови визначено як сукупність елементів педагогічної системи, котрі забезпечують ефективність реалізації мети, завдань, змісту, організаційних форм і методів процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Обґрунтовано, що формування досліджуваної готовності буде ефективним при реалізації таких педагогічних умов: усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів і формування їхньої позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для вирішення конфліктів знаннями й уміннями;

практичного засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвитку професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів.

Метод моделювання використано з метою аналізу та оптимізації структури, функцій, виявлення сутнісних характеристик підготовки студентів до означеного виду діяльності. Запропонована модель розглядається як педагогічна система, що відображає існуючі та спроектовані нові структури, функції, цілі, умови, зміст, форми, технології, реалізація яких забезпечує ефективність досягнення прогнозованих результатів. Структурно-функціональний підхід дозволив виділити в моделі такі основні блоки: концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний. Методологічна основа моделі ґрунтується на основних положеннях міждисциплінарного, системного, інтегративного, технологічного, задачного, особистісно орієнтованого підходів та комплексу принципів. Змістовий блок спрямований на інтеграцію знань при вивченні студентами психолого-педагогічних навчальних дисциплін, спецкурсу та їх поглиблення під час педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності та самоосвіти. Технологічний блок моделі відображає послідовність етапів підготовки із застосуванням активних та інтерактивних методів навчальної діяльності студентів. Результативний блок моделі розкриває критерії оцінювання рівнів сформованості всіх компонентів прогнозованого результату – сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [118, 119, 121, 124, 125].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ДІТЕЙ З БАТЬКАМИ

3.1. Організація та методика проведення експериментальної роботи

На попередніх етапах науково-дослідної роботи обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та розроблено модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Стратегічною метою експериментального дослідження визначено впровадження основних теоретичних положень та апробація ефективності розробленої моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Для досягнення мети експерименту передбачено виконання завдань:

- здійснити діагностику й аналіз причин та особливостей конфліктів у дитячо-батьківській взаємодії, потреб батьків у допомозі щодо їх вирішення, виявити стан та проблеми в підготовці майбутніх учителів початкових класів до означеного виду діяльності (аналітико-діагностувальний етап експерименту);

- визначити й проаналізувати наявний рівень готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (констатувальний етап експерименту);

- експериментально перевірити ефективність розробленої моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (формувальний етап експерименту);

- здійснити статистично-кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження (результативно-узагальнюючий етап).

Експериментальна робота проводилась послідовно впродовж 2015-2019 рр. і передбачала виконання комплексу організаційних, діагностичних і методичних заходів, які були реалізовані в декілька етапів: аналітико-діагностувального, констатувального, формувального, результативно-узагальнюючого.

Послідовність і зміст експериментальної роботи представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Програма експериментальної роботи

Етапи роботи	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження
Аналітико-діагностувальний (2015 р.)	Діагностика й аналіз причин та особливостей конфліктів у дитячо-батьківській взаємодії, потреб батьків у допомозі щодо їх вирішення, виявлення стану та проблем у підготовці майбутніх учителів початкових класів до означеного виду діяльності.	Вивчення документації, спостереження, анкетування, бесіда, самооцінювання, експертна оцінка, тестування.
Констатувальний (2016 р.)	Визначення й аналіз наявного рівня готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, вибір контрольних й експериментальних груп (констатувальний етап експерименту).	Самооцінювання, експертна оцінка, методи математичної статистики.
Формувальний (2016-2018 рр.)	Експериментальна перевірка ефективності моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками.	Педагогічний експеримент, спостереження, анкетування, бесіда, самооцінювання, експертна оцінка.
Результативно-узагальнюючий (2019 р.)	Аналіз, систематизація та узагальнення результатів педагогічного експерименту.	Аналіз й узагальнення результатів із застосуванням методів математичної статистики.

Експериментальною базою дослідження були: Житомирський державний університет імені Івана Франка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. До участі в експерименті на різних етапах було залучено 466 студентів спеціальності «Початкова освіта», 20 викладачів ЗВО, 56 учителів початкових класів, 110 учнів молодших класів та 89 батьків.

Для реалізації завдань на різних етапах науково-дослідницької роботи використано комплекс методів дослідження: *емпіричні* – спостереження, анкетування, тестування, самооцінка, експертна оцінка, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) – для перевірки ефективності моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; *статистичні* – для кількісного і якісного аналізу експериментальних даних, перевірки вірогідності отриманих результатів.

На *аналітико-діагностувальному етапі* експериментального дослідження (2015-2016 рр.) проведено діагностику, виявлено та проаналізовано причини виникнення дитячо-батьківських конфліктів, визначено потреби батьків у допомозі педагогів щодо їх вирішення; охарактеризовано наявний стан готовності працюючих, особливості та недоліки підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

На основі аналізу психолого-педагогічних праць, результатів опитування батьків, учнів, учителів початкової школи виявлено та диференційовано сфери конфліктної взаємодії дітей з батьками: розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей; налагодження відносин батьків і дітей; виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів; організації позанавчальної діяльності учнів; урахування індивідуальних рис дітей.

Опитування вчителів-практиків (стаж педагогічної роботи від 3 до 25 років) дало змогу визначити типові проблеми батьків у взаємодії з дітьми, у вирішенні

яких вони звертаються до вчителів за порадами. Було встановлено, що 78 % від загальної кількості опитаних батьків потребують психолого-педагогічної допомоги вчителів щодо врегулювання конфліктів у міжособистісних відносинах з дітьми. В результаті вчителів опитування виявлено, що серед найтипівіших проблем у взаємодії з дітьми в батьків виникають труднощі в організації навчання дітей (26 %), у вихованні та спілкуванні з дітьми (34,9 %), в несприйнятті проявів негативних індивідуально-характерологічних якостей дітей (39,1 %).

У сфері розуміння психологічного віку та потреб дитини батьки найбільш часто звертаються до вчителів з проханнями щодо психолого-педагогічних рекомендацій із питань виховання й розвитку дитини, створення умов і правильної організації її навчальної діяльності вдома, а також із скаргами на несправедливість, упередженість, неуважність вчителів до дитини. В сфері налагодження відносин з дітьми в батьків виникають труднощі у вихованні культури поведінки дітей у школі та вдома, правильного застосування заохочень, покарань, доцільної кількості правил і заборон, вирішенні непорозумінь у стосунках з іншими дорослими та однолітками тощо. В навчальній діяльності дітей батьків хвилюють: відсутність у дітей інтересу до навчання, низька успішність, пізнавальна активність і самостійність, способи та можливості подолання труднощів у навчанні, особистісні якості, які перешкоджають успішній навчальній діяльності (замкнутість, неорганізованість, тривожність тощо), відповідальність учителя за успіхи дітей. У сфері позанавчальної діяльності дітей батьки стикаються з труднощами в організації домашньої праці дитини, дотримання режиму дня, змісту та дозування дозвілля, створення виховного мікросоціуму в сім'ї тощо. У сфері врахування індивідуальних рис дитини батьки звертаються до вчителя за порадами щодо виправлення негативних, на їхню думку, індивідуальних рис дитини: несамостійності, гіперактивності, егоїзму, грубості, недисциплінованості, агресивності, безвідповідальності тощо.

Учителі-практики відмічають, що характер стосунків між дітьми та батьками значною мірою впливає на успішність адаптації до школи, навчання та

особистісного розвитку молодших школярів, освоєння ними нових форм міжособистісної взаємодії.

Для більш детального виявлення проблем батьків у взаємодії з дітьми проведено опитування батьків щодо розуміння ними особливостей віку та потреб молодших школярів, створення необхідних умов для її розвитку, особливостей сімейного виховання, знання інтересів, здібностей, захоплень дітей, їх проблем і труднощів (Додаток Б). Батькам було запропоновано відповісти на питання: 1. Які основні потреби розвитку молодших школярів (вкажіть 5 потреб, які є найважливішими в цьому віці). 2. Наскільки враховуються інтереси дитини в вашій сім'ї? Що дитина робить та вирішує сама? (Проранжуйте відповіді). 3. Назвіть улюблені навчальні предмети дитини, до чого в неї є здібності, що вона робить із задоволенням. 4. Зазначте Ваші вимоги до дитини щодо самообслуговування, обов'язків, допомоги по дому. 5. Вкажіть найкращі якості, які демонструє ваша дитина в різних ситуаціях.

У відповідях батьки зазначили, що для розвитку дитини необхідні гармонійні відносини в сім'ї, любов, увага, атмосфера спокою, взаєморозуміння, дружні стосунки з дітьми, врахування їхніх думок, інтересів, потреб, підтримка в навчанні, подоланні труднощів, розвиток пізнавальної активності, ініціативи, працелюбності. Але відповіді батьків часто суперечать їхнім діям у сприянні розвитку дитини, що може призводити до виникнення конфліктних ситуацій між ними. Серед причин конфліктних ситуацій у взаємодії з дітьми батьки відмітили: брак часу для спілкування з дитиною, відсутність спільних сімейних справ (64 %), високий рівень домагань щодо успішності в навчанні та неспроможність допомогти дитині в подоланні труднощів у навчальній діяльності (32,1 %), не визнання самостійності дитини, домінування та авторитарність (39,3 %), нестача вільного часу в дітей через додаткові заняття, гуртки, секції тощо (34,5 %), велика кількість вимог, заборон, правил, обмежень (21,4 %), категоричність та формальність в стосунках (51,7 %), пристрасть до комп'ютерних ігор, гаджетів (37,5 %), відсутність навичок самообслуговування (23,6 %), невдоволення надмірними емоційними проявами в поведінці (19,6 %), ігнорування обов'язків і

доручень (39,3 %), непосидючість (20 %), неслухняність (14,2 %), безвідповідальність (3,5 %), недисциплінованість, погана поведінка (32,1 %), неохайність (21,4 %), брехливість (14,2 %), агресивність, конфліктність (16,1 %), упертість (16,1 %), лінощі (15,3 %).

Результати опитування дають підстави для висновку, що батьки розуміють значимість міжособистісної взаємодії для успішного розвитку дитини, однак не завжди створюють для цього необхідні умови із-за певних проблемних обставин та недостатньої психолого-педагогічної готовності.

З метою виявлення причин виникнення конфліктних ситуацій з батьками з позиції дітей та уточнення змісту діяльності вчителя щодо їх вирішення проведено опитування молодших школярів. Для дітей підібрано позитивно орієнтовані питання щодо їх актуальних потреб, інтересів, типових ситуацій повсякденного життя. Анкета для дітей включала питання: 1. Чим ти хочеш займатися у вільний час? 2. За що тебе хвалять батьки? 3. Про що тебе питають батьки, коли ти приходиш із школи? 4. Які домашні справи ти робиш самостійно без нагадувань дорослих? 5. Які в тебе гарні риси характеру? 6. Які ти відвідуєш гуртки, секції та інше? Вибірка складала 110 учнів початкової школи.

Аналіз результатів опитування показав, що у відповідях на питання, яке розкриває сферу їх вікових потреб, діти на перше місце поставили відпочинок: кататися на велосипеді, гратися з друзями, гуляти, бігати, дивитися телевізор, гратися на комп'ютері, спати тощо (37,6 %), на друге місце – заняття, пов'язані з навчальною діяльністю: читати, писати, отримувати хороші оцінки, вчити уроки тощо (14,6 %). Потім були відмічені: заняття спортом, рухливими іграми (13,5 %); художньою діяльністю (танці, малювання, музика та ін..) (11,8 %), бажання допомагати людям (10,7 %); спостерігати за природою (6,7 %); любов до подорожей, отримання вражень (5,1 %).

Найчастіше, на думку дітей (36,5 %), батьки хвалять їх за допомогу по дому та ставлення до своїх обов'язків із самообслуговування (за чистоту в кімнаті, миття посуду, складання речей, готування їжі, догляд за сестричкою чи братиком, допомога бабусі, дідусеві тощо). За навчальну діяльність батьки хвалять 27 %

опитаних дітей (гарні оцінки, успіхи в школі, швидке виконання уроків, охайність у письмі, досягнення в читанні, старанність у школі тощо). Позитивні особистісні риси дітей (слухняність, дисциплінованість, самостійність, акуратність, сумлінність, совісність, красу, вихованість, терплячість, гарну поведінку, чемність, любов до природи, душевність) підтримують 17,5 % батьків. Гарні вчинки (посадив дерево, відвідини церкви, слухняність в школі, любов до книжок, дотримання норм поведінки) підтримують, на думку дітей, 8,8 % батьків. Художня діяльність (красиві малюнки, гарні вишиванки, гра на піаніно, спів) схвалюється 6,6 % батьків. Але, не зважаючи на позитивну спрямованість опитування, 3,7 % дітей у своїх відповідях підкреслили негативне, байдуже ставлення батьків (за те, що «роблю як вони кажуть», «весь час знаходжусь поза домом», «проводжу час на вулиці і не заважаю їм», «не лізу до батьків», «їм все одно як у мене справи»).

Найпопулярніші питання батьків, які вони ставлять дітям з приводу навчання в школі, стосуються: отриманих оцінок, шкільних успіхів (53,8 %), особистої безпеки дитини в школі, стану здоров'я, шкільного харчування (22,6 %), міжособистісних стосунків дитини з іншими дітьми та вчителем (15,1 %), поведінки (5,9%). Разом з тим, (2,5 %) відповідей свідчать про відсутність інтересу батьків до навчальних справ дитини («нічого не питають», «покажи щоденник», «нічого не сталося?»).

У відповідях на питання щодо домашніх справ та обов'язків діти відмітили: допомогу батькам по дому (52,9 %), догляд за тваринами (22 %), навчання (15,5 %), самообслуговування (9,8 %).

Щодо своїх рис характеру більшість дітей (77,7 %) назвали гарні якості: веселий, жвавий, слухняний, дисциплінований, працелюбний, самостійний, охайний, спокійний, добрий, розумний, виважений, добрий, дружелюбний, веселий, спортивний, гарний; 2,7 % дітей назвали негативні якості: неспокійний, нервовий, дратівливий, дратівливий, жорстокий, крикливий, бешкетник не дали відповіді (20 %).

Проведене опитування батьків і дітей дало змогу окреслити протиріччя в їхніх поглядах на різні сфери життєдіяльності молодших школярів, що і є причинами їх конфліктної взаємодії (додаток В).

Для оцінки й аналізу готовності працюючих педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, уточнення інформації щодо особливостей таких конфліктів було опитано 56 учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти міста Житомира й Житомирської області. В результаті встановлено, що вчителі мають труднощі при діагностиці конфліктів дітей з батьками, з'ясуванні причин їх виникнення та ескалації, застосування технологій їх конструктивного вирішення. Значна частина вчителів (32 %) узагалі не визнає наявності, гостроти та негативних наслідків конфліктів між дітьми та батьками саме в молодшому шкільному, а не в підлітковому віці. Це пов'язано з недостатнім розумінням учителями закономірностей та особливостей соціальної ситуації розвитку молодших школярів. Учителі не надають належного значення характеру міжособистісних відносин дітей з батьками як умови їхньої успішної соціалізації, стабільності емоційної сфери, засвоєння дітьми моделей взаємодії з іншими людьми. Ігнорування вчителями можливості виникнення та ескалації таких конфліктів у молодшому шкільному віці, необхідності їх своєчасного вирішення у подальшому може призвести як до загострення проблем у відносинах дітей і батьків, так і до серйозних проблем у розвитку особистості дитини в цілому. При аналізі планів роботи учителів з батьками з'ясовано, що цій проблемі не приділяється належна увага. Форми роботи з батьками мають стереотипний характер, не враховують особливостей міжособистісної взаємодії в кожній сім'ї. Вчителі недостатньо вмотивовані до такого виду діяльності та здобуття необхідних знань та умінь для кваліфікованої допомоги батькам у вирішенні проблем взаємодії з дітьми на основі педагогіки партнерства.

Аналіз й узагальнення результатів опитування дозволяє окреслити зміст потреб батьків щодо вирішення конфліктних ситуацій у взаємодії з дітьми та функцій вчителя у наданні їм кваліфікованої допомоги. Отримані результати діагностики використано при плануванні змісту підготовки майбутніх учителів

початкових класів, при відборі та моделюванні педагогічних задач, аналіз і вирішення яких сприятиме формуванню в студентів практичних умінь з організації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Для визначення завдань та уточнення змісту формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, передусім, необхідно було визначити її наявний стан. Тому нами було вивчено й проаналізовано навчальні плани, освітньо-професійні програми, навчальні та робочі програми навчальних дисциплін підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта».

Виявлено, що освітньо-професійною програмою підготовки вчителів початкових класів освітнього рівня бакалавр у Житомирському державному університеті імені Івана Франка в переліку компетентностей випускника передбачено формування: гнучкого способу мислення, який надає можливість розуміти проблеми й задачі та використовувати потрібну інформацію й методологію для їх обґрунтованого вирішення, здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатності до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі); здатності встановлювати ділові та міжособистісні контакти; здатності до вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей, до проектування розвитку особистості кожної дитини й дитячого колективу; здатності забезпечувати єдність роботи початкової школи й сім'ї, спрямованої на створення повноцінного виховного потенціалу середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; здатності використовувати педагогічно доцільні форми роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї.

В результаті аналізу навчальних планів, освітньо-професійних програм, навчальних та робочих програм спеціальності 013 Початкова освіта нами виділені дисципліни, потенціал яких необхідно використовувати в інтеграції підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (додаток Е). Однак у змісті виділених дисциплін питанням взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками приділяється дуже мало уваги.

В робочих програмах педагогічних (навчальних і виробничих) практик поставлено завдання – збір та аналіз студентами педагогічних ситуацій. Проте вивчення звітної документації з практик засвідчило, що студенти в основному описують конфліктні ситуації, що виникають в учнів з учителями чи у взаємовідносинах з однокласниками. Ситуації конфліктів у взаємодії дітей з батьками практично не попадають в коло спостережень та аналізу студентів-практикантів. Це не може позитивно впливати на якість їхньої професійної підготовки до майбутньої діяльності з попередження та вирішення конфліктів між дітьми та батьками.

Для оцінки й аналізу наявного рівня сформованості в майбутніх учителів початкової школи готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в результаті професійної підготовки у ЗВО було проведено діагностичний зріз. Рівень готовності студентів випускного курсу визначався із використанням методів анкетування, самооцінки та експертної оцінки. Загальна кількість респондентів, які були задіяні на пілотному етапі експерименту склала 162 студенти випускного курсу освітнього рівня бакалавр.

Для експертного оцінювання рівня сформованості досліджуваної готовності було відібрано групу експертів, чисельність якої визначалася за методикою В. Черепанова³⁸⁸:

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2} \cdot (1 - g), \quad (1)$$

де j – коефіцієнт, який для $0,8 < g < 0,99$ у нашому випадку становить $0,95$;

d – розмах індивідуальних оцінок;

g – довірлива ймовірність для педагогічних досліджень $0,8 < g < 0,99$);

ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки.

Результати обчислення (див. формулу (1)) уможливили висновок, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності $g=0,95$, необхідна оцінка досліджуваного явища не менше, ніж 20-ма експертами. В експертному

³⁸⁸ Черепанов, В.С. 1989. *Экспертные оценки в педагогических исследованиях*. Москва: Педагогика, с. 45-56.

оцінюванні брали участь 20 викладачів ЗВО, на базі яких проводився педагогічний експеримент. Експерти обиралися з числа науково-педагогічних працівників за такими критеріями: науково-педагогічний стаж не менше 5 років; викладання ними педагогічних дисциплін у студентів, що задіяні в експерименті; компетентність в оцінюванні рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; згода брати участь в експерименті. З експертами була проведена відповідна робота з пояснення сутності, завдань, критеріїв та способів оцінювання досліджуваної готовності майбутніх учителів.

Результати діагностики студентів випускних курсів спеціальності «Початкова освіта» свідчать про недостатній рівень сформованості в них мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Високий рівень його сформованості виявлено лише в 5,4 % респондентів. У цієї групи студентів чітко виражена й усвідомлена потреба й розуміння необхідності надання допомоги дітям і батькам в разі виникнення конфліктів у взаємодії між ними та наявність мотивів до засвоєння знань й умінь, необхідних учителю для виконання функцій посередництва у вирішенні таких конфліктів. Студенти проявляють професійний інтерес до проблем у взаємовідносинах дітей та батьків, мають позитивну установку на можливості їх вирішення Вони прагнуть створювати умови для повноцінного розвитку й соціалізації дітей, проводити роботу з формування в батьків та дітей умінь конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Достатній рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту досліджуваної готовності діагностовано в 17,6 % студентів, які прагнуть надавати допомогу дітям і батькам у міжособистісній конфліктній взаємодії, однак не мають системних уявлень про її зміст і значення. Вони усвідомлюють необхідність здобуття спеціальних знань та умінь, розвитку особистісних якостей для кваліфікованого виконання своїх професійних функцій.

Середній рівень сформованості зазначеного компоненту засвідчили 51,3 % студентів, які достатньо вмотивовані до міжособистісної взаємодії у ситуації

конфлікту дітей з батьками, однак не в повній мірі усвідомлюють значимість спеціальної підготовки для її професійного здійснення. Вони прагнуть до надання допомоги дітям і батькам, виходячи із власного стереотипного досвіду поведінки в конфліктних ситуаціях не враховуючи особливостей соціальної ситуації розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Низький рівень притаманний 25,7 % студентів, які недостатньою мірою вмотивовані до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, пояснюючи, що такі конфлікти це внутрішні сімейні проблеми і їх вирішення не входить до професійних обов'язків учителя. В студентів цієї групи практично відсутні потреби й установки на необхідність підготовки до такого виду діяльності.

Результати діагностики когнітивного компоненту відобразили недостатній рівень теоретичної готовності майбутніх учителів до реалізації міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками й несистемність знань про психолого-педагогічні засади та практичні способи її здійснення. Високий рівень знань виявлено тільки в 6,8 % студентів, які на основі поєднання інформації з різних навчальних дисциплін можуть різнобічно пояснювати проблеми у взаємодії дітей та батьків, аналізувати їх причини з позицій закономірностей та особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку. Знання цих студентів характеризуються науковістю, системністю, відповідністю сучасним концепціям і технологіями навчання і виховання молодших школярів. Достатній рівень сформованості когнітивного компоненту досліджуваної готовності діагностовано в 28,4 % студентів-випускників, які можуть виділяти проблеми, причини в ситуаціях конфліктної взаємодії дітей і батьків, застосовуючи логічні способи мислення, використовуючи, за потреби, додаткові джерела інформації, спеціальну літературу. Однак їх знання з різних навчальних дисциплін не повною мірою інтегровані. Середній рівень сформованості когнітивного компоненту засвідчили 38,6 % студентів, які мають достатній рівень: знань психолого-педагогічних та індивідуальних особливостей розвитку, навчання, виховання дітей молодшого шкільного віку, психології особистості

молодшого школяра; уявлень про роль сім'ї у вихованні та соціалізації дітей; розуміння сутності педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Однак ці знання недостатньо усвідомлені в аспекті розуміння функцій учителя щодо профілактики, попередження, діагностики та врегулювання конфліктів між дітьми та батьками. Низький рівень знань міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками діагностовано в 26,2 % студентів, які в основному можуть на емпіричному рівні, виходячи з власного життєвого досвіду, пояснити сутність основних понять та процесів. Оцінити й пояснити прояви конфліктів у дитячо-батьківській взаємодії з наукової точки зору студенти цієї групи на належному рівні не можуть. Прагнення самостійно поповнювати свої знання з досліджуваної проблеми у студентів не виявлено.

Дослідження діяльнісно-практичного компоненту готовності виявило недостатній рівень сформованості в студентів-випускників комплексу загально-педагогічних і спеціальних умінь, які необхідні для організації конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в майбутній професійній діяльності.

Високий рівень притаманний 8,5 % студентів, які можуть системно, враховуючи особливості окремої конфліктної ситуації та індивідуальні прояви поведінки дитини та батьків, проектувати та реалізовувати спільну діяльність з їх попередження й вирішення. Достатній рівень сформованості діяльнісно-практичного компоненту готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками проявили 24,4 % студентів. Вони конструюють свою діяльність з організації співпраці з дітьми та батьками без врахування можливих чинників конфліктів, що не завжди комплексно вирішує проблеми у взаємодії дітей і батьків на рівні причин їх виникнення, а не негативних наслідків впливу. Середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компоненту досліджуваної готовності засвідчили 43,6 % студентів, оскільки їхні уміння будувати взаємодію та комунікацію з дітьми й батьками в ситуації конфлікту між ними в основному орієнтовані на вирішення конфліктів між дітьми, чи дітей з

учителем. Студенти адаптують ті способи вирішення конфліктів, якими вони послуговуються в інших сферах педагогічної діяльності, до вирішення конфліктних ситуацій у взаємодії дітей і батьків. Низький рівень умінь будувати взаємодію та комунікацію з дітьми та батьками в ситуації конфлікту між ними виявлено в 23,5 % студентів, що вказує на необхідність приділити більше уваги саме практичній підготовці студентів до означеного виду педагогічної діяльності.

Виявлено, що рефлексивно-регулятивний компонент готовності студентів випускних курсів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками також сформований недостатньо. Високий рівень притаманний 9,5 % студентам, які: можуть критично аналізувати й адекватно оцінювати результати своєї праці та планувати кроки з удосконалення своєї педагогічної майстерності у налагодженні міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; здатні узгоджувати свій індивідуальний стиль поведінки в конфліктній ситуації з необхідними професійними вимогами. Достатній рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками діагностовано в 17,8 % студентів, які достатньою мірою володіють умінням оцінювати ефективність обраних методів своєї співпраці з дітьми та батьками, саморегуляції свого емоційного стану й поведінки, а також можуть навчати прийомам саморегуляції дітей і батьків. Середній рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту готовності засвідчили 34,6 % студентів, які не зовсім системно оцінюють результати своєї співпраці в міжособистісній взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, оскільки не знають критеріїв її оцінювання, а також способів саморегуляції емоційного стану в конфліктних ситуаціях, як власного так і дітей та батьків. Низький рівень сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту готовності виявлено у 38,1 % студентів, які не можуть адекватно оцінити доцільність форм і методів надання допомоги дітям і батькам у вирішенні проблем міжособистісної взаємодії між ними, а також аналізувати, оцінювати та коригувати власну поведінку в ситуації конфлікту та вчити цьому учнів і батьків.

Загалом результати діагностики свідчать про переважання середнього – 42 % та низького – 28,4 % (всього – 70,4 %) рівнів готовності студентів випускних курсів спеціальності «Початкова освіта» освітнього рівня бакалавр до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

В цілому результати аналітико-діагностувального етапу експерименту підтвердили наявність протиріч і недоліків у підготовці майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та необхідність цілеспрямованої системної підготовки до цього виду професійно-педагогічної діяльності під час навчання у ЗВО.

Мета *констатувального етапу експерименту* (2016 р.) полягала у виявленні та аналізі наявного рівня готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками для вибору на цій основі експериментальних і контрольних груп студентів, які будуть брати участь у формульованому етапі експерименту.

На констатувальному етапі експерименту проводилась діагностика готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками студентів другого курсу освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціальності «Початкова освіта». До участі в констатувальному етапі експерименту було залучено 304 студенти Житомирського державного університету імені Івана Франка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Львівського національного університету імені Івана Франка.

До блоку методів діагностики увійшли авторські анкети-опитувальники для самооцінки студентами та експертами сформованості компонентів готовності студентів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками (додатки Ж, З, И, К). Самооцінка та експертна оцінка рівня сформованості кожного компонента досліджуваної готовності проводилася за п'ятибальною шкалою: 1 бал – зовсім не сформований; 2 – сформований на низькому рівні; 3 –

сформований на середньому рівні; 4 – сформований на достатньому рівні; 5 – високий рівень сформованості. Узагальнені результати самооцінки та експертної оцінки по кожному з показників вираховувалися як середні арифметичні. Також ураховано рівень умінь студентів аналізувати та вирішувати запропоновані ситуації конфліктів дітей з батьками (додаток Л).

Опрацювання статистичного матеріалу, отриманого в результаті застосування анкет з бальними шкалами, проводилося методом відносних частот за методикою О. Смірнова³⁸⁹. Сутність указаної методики полягає в тому, що аналіз рівня готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками здійснюється за результати проведеної самооцінки та експертної оцінки за спеціально розробленими шкалами. Кількісна оцінка кожного показника, включеного в анкету визначається за шкалою чисел (у нашому випадку від 1 до 5). Кожне з них відповідає певному рівню їх сформованості того чи іншого показника готовності до означеного виду діяльності: 1 бал – зовсім не сформований; 2 – сформований на низькому рівні; 3 – сформований на середньому рівні; 4 – сформований на достатньому рівні; 5 – високий рівень сформованості.

Для порівняльного аналізу за кожним з показників опитувальника підраховується відносна частота за наступним правилом (див. (2)):

$$ВЧ = \frac{ОСМБ}{ММКБ}, \quad (2),$$

де відповідно: $ВЧ$ – відносна частота, $ОСМБ$ – оптимальна сумарна кількість балів, $ММКБ$ – максимально можлива кількість балів. Отримані таким чином дані зводяться до таблиці.

Результати обчислення (у відносних частотах) рівнів готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками по кожному з показників визначених компонентів на констатувальному етапі експерименту подані в додатку М та узагальнено в таблиці 3.2.

³⁸⁹ Смирнов, А.В. 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы. В: *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза*: межвуз. сб. науч. трудов. Кострома: КГПИ, с. 117-119.

Узагальнені результати сформованості компонентів готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (констатувальний етап експерименту), (у відносних частотах)

Рівні готовності	Компоненти готовності							
	мотиваційно-ціннісний		когнітивний		діяльнісно-практичний		рефлексивно-регулятивний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	0,85	0,87	0,9	0,89	0,87	0,86	0,84	0,83
Достатній	0,86	0,86	0,85	0,87	0,83	0,84	0,81	0,81
Середній	0,83	0,82	0,76	0,77	0,75	0,73	0,73	0,73
Низький	0,78	0,82	0,755	0,76	0,65	0,67	0,66	0,67

Під час проведення констатувального етапу експериментального дослідження встановлено, що в більшості студентів переважає недостатній рівень внутрішньої мотивації до підготовки та здійснення міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Оцінка рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (констатувальний етап експерименту)

Рівні готовності	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Високий	4	2,7	5	3,2
Достатній	18	12,2	20	12,8
Середній	65	43,9	68	43,6
Низький	61	41,2	63	40,4

Низький рівень сформованості зазначеного компонента мають 41,2 % студентів ЕГ та 40,4 % студентів КГ. Середній рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності показали 43,9 % студентів ЕГ та 43,6 % студентів КГ. Тільки 12,2 % студентів ЕГ, 12,8 % студентів КГ мають достатній і, відповідно, 2,7 % та 3,2 % – високий рівні мотиваційно-ціннісного компонента готовності до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. Такі результати

можна пояснити несформованістю у студентів другого курсу значущих професійних мотивів, що спонукають до конструктивної взаємодії з дітьми та батьками та недостатністю інтересу до оволодіння знаннями та вміннями, що необхідні майбутнім учителям для вирішення дитячо-батьківських конфліктів. На усвідомленість значущості функцій учителя у вирішенні конфліктів дітей з батьками впливає відсутність у студентів досвіду роботи з цього виду професійної діяльності вчителя початкової школи.

З метою виявлення рівня психолого-педагогічних та спеціальних (конфліктологічних) знань студентів, необхідних для вирішення конфліктів між дітьми та батьками, також використано методи самооцінки та експертної оцінки. Узагальнені результати діагностики сформованості когнітивного компонента готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками представлено в таблиці 3.4. Виявлено досить низький рівень засвоєння, відтворення, розуміння, аналізу, синтезу, оцінки відповідних знань.

Таблиця 3.4

Оцінка рівнів сформованості когнітивного компонента готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (констатувальний етап експерименту)

Рівні готовності	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Високий	9	6,1	11	7,1
Достатній	28	18,9	31	19,9
Середній	54	36,5	52	33,3
Низький	57	38,5	62	39,7

Результати діагностики показали, що тільки 6,1 % студентів ЕГ, 7,1 % студентів КГ мають високий, 18,9 % студентів ЕГ, 19,9 % студентів КГ мають достатній рівні знань з досліджуваної проблеми. У переважної кількості студентів виявлено середній (36,5 % в ЕГ та 33,3 % в КГ) і низький (38,5 % в ЕГ та 39,7 % в КГ) рівні сформованості когнітивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. У відповідях на питання анкети (додаток 3) студенти не змогли дати правильні чи повні визначення понять

запропонованих понять («конфлікт», «ситуація конфлікту», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія» та ін.), назвати причини, особливості, можливі стратегії вирішення конфліктів дітей з батьками.

Узагальнені результати діагностики сформованості діяльнісно-практичного компонента свідчать про досить низький рівень готовності студентів організовувати міжособистісну взаємодію у ситуації конфлікту дітей з батьками, використовуючи технології педагогіки партнерства (таблиця 3.5). Низький рівень сформованості зазначеного компонента мають 29,0 % студентів ЕГ та 28,8 % студентів КГ. Середній рівень діяльнісно-практичного компонента готовності діагностовано в 37,2 % студентів ЕГ та 37,2 % студентів КГ. 25,7 % студентів ЕГ та 26,9 % студентів КГ мають достатній і тільки відповідно 8,1 % та 7,1 % – високий рівні сформованості діяльнісно-практичного компонента готовності до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками.

Таблиця 3.5

**Оцінка рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента
готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з
батьками (констатувальний етап експерименту)**

Рівні готовності	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Високий	12	8,1	11	7,1
Достатній	38	25,7	42	26,9
Середній	55	37,2	58	37,2
Низький	43	29,0	45	28,8

В результаті діагностики виявлено, що більшість студентів не готові на належному рівні аналізувати ситуації конфлікту дітей з батьками, діагностувати причини їх виникнення. Зрозуміло, що не маючи належної теоретичної психолого-педагогічної підготовки та практичного досвіду роботи, студенти не можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям і батькам у налагодженні міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту. Також студенти не вміють раціонально підбирати оптимальні форми, методи, засоби, ефективної взаємодії у

конкретних ситуаціях конфлікту дітей з батьками враховуючи їх індивідуальні особливості, що призвели до виникнення конфлікту. Результати діагностики уможливають висновок про необхідність розвитку комунікативних здібностей студентів: уміння слухати, переконувати, дотримуватися оптимального стилю спілкування у ситуаціях конфлікту дітей з батьками. Також студенти та експерти поставили низькі бали за показниками, що характеризують уміння студентів проектувати загальну стратегію, підбирати, конструювати та реалізовувати ефективні методи і прийоми, планувати й проводити різні форми роботи з дітьми та батьками щодо попередження та вирішення конфліктних ситуацій та підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків.

Узагальнені результати діагностики сформованості рефлексивно-регулятивного компонента свідчать про досить низький рівень готовності студентів до об'єктивної оцінки та аналізу своїх дій, контролю емоційного стану, ставлень до дітей та батьків в процесі налагодження міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками (таблиця 3.6).

Таблиця 3.7

**Оцінка рівнів сформованості рефлексивно-регулятивного компонента
готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з
батьками (констатувальний етап експерименту)**

Рівні готовності	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Високий	14	9,5	15	9,6
Достатній	22	14,9	24	15,4
Середній	53	35,8	51	32,7
Низький	59	39,8	66	42,3

Низький рівень сформованості зазначеного компонента мають 39,8 % студентів ЕГ та 42,3 % студентів КГ. Середній рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності показали 35,8 % студентів ЕГ та 32,7 % студентів КГ. Лише 14,9 % студентів ЕГ та 15,4 % студентів КГ мають достатній і, відповідно, 9,5 % та 9,6 % – високий рівні мотиваційно-ціннісного компонента готовності до

міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. Також у студентів діагностовано недостатній розвиток таких професійно важливих якостей як: адекватність самооцінки, уміння самоаналізу й самоконтролю, саморегуляції, а також спостережливості, уваги, критичності мислення, толерантності, терпимості, впевненості, ініціативності.

Для математичного обґрунтування вибору контрольної та експериментальної груп студентів ми використовували статистичні методи, що застосовуються у педагогічних дослідженнях, а саме критерій Крамера-Уелча за методикою Д. Новікова³⁹⁰.

Спочатку сформулюємо вихідні гіпотези.

1. H_0 – відмінності між групами випадкові або їх не існує. Отже дані групи подібні і їх можна обрати за контрольну та експериментальну.

2. H_1 – відмінності між групами достовірні, значущі. Вони можуть бути викликані достатньою різницею значень індивідуальних показників.

Емпіричне значення даного критерію розраховується на основі інформації про об'єми $N_{\text{експ}}$ та $N_{\text{контр}}$ вибірок X та Y , вибірових середніх $\bar{x}_{\text{експ}}$ та $\bar{x}_{\text{контр}}$ і вибірових дисперсіях $D_{\text{експ}}$ та $D_{\text{контр}}$ за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{n_{\text{контр}} \times n_{\text{експ}}} |\bar{x}_{\text{експ}} - \bar{x}_{\text{контр}}|}{\sqrt{n_{\text{контр}} \times D_{\text{експ}} + n_{\text{експ}} \times D_{\text{контр}}}};$$

Алгоритм визначення збігу та відмінностей характеристик вибірок, що порівнюються, наступний:

1. Обраховуємо середнє арифметичне \bar{x} вибірки $\{x_i\}_{i=1 \dots N}$ за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_{n-1} + x_n) = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n x_i;$$

Обраховуємо вибірову дисперсію D_x :

$$D_x = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2;$$

де n – об'єм вибірки;

x_i – елемент вибірки;

³⁹⁰ Новиков, Д.А. 2004. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. – Москва: МЗ-Пресс, с. 11.

2. Обчислюємо для обраних вибірок $T_{\text{емп}}$ – емпіричне значення критерію Крамера-Уелча;

3. За таблицями критерію у відповідності із ступенями свободи $k = n_1 + n_2 - 2$ знаходимо критичне значення та порівнюємо з емпіричним.

Маємо:

$$\begin{array}{ll} n_{\text{експ}} = 148 & n_{\text{контр}} = 156 \\ \bar{x}_{\text{експ}} = 4.2 & \bar{x}_{\text{контр}} = 4.1 \\ D_{\text{експ}} = 0,22 & D_{\text{контр}} = 0,25 \end{array}$$

Обчислення \bar{x} та D_x виконувалось в комп'ютерній програмі Microsoft Excel 2007 для Windows XP.

$$\begin{aligned} t_{\text{кр}} &= \{1,98 \text{ для } p \leq 0,05\} \\ t_{\text{емп}} &= \frac{\sqrt{148 \cdot 156} \times |4,2 - 4,1|}{\sqrt{148 \cdot 0,25 + 156 \cdot 0,22}} = 1,80 \end{aligned}$$

Отже, $t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}}$. H_0 – приймається. Таким чином, відмінності між двома групами студентів незначні, що підтверджує обґрунтованість їх вибору за контрольну та експериментальну.

Отже, результати діагностики, отримані на констатувальному етапі експерименту, свідчать про досить низький рівень сформованості всіх компонентів готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що підтверджує необхідність їх цілеспрямованої системної підготовки майбутніх учителів початкової школи до означеного виду педагогічної діяльності.

Мета **формувального етапу експерименту** (2016-2018 рр.) полягала в експериментальній перевірці ефективності моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Формувальний експеримент проводився за такою схемою: 1) провести на початку експерименту діагностику рівня готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в ЕГ та КГ (перший діагностувальний зріз); 2) констатувати наявний рівень готовності майбутніх

учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в ЕГ та КГ, розподілити їх за рівнями: високий, достатній, середній, низький; 3) упровадити в експериментальній групі студентів авторську модель і технологію формування досліджуваної готовності (формувальний етап експерименту); 4) у процесі підготовки здійснити експериментальний вплив на контингент студентів експериментальної групи для формування в них готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; 5) виявити динаміку рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками шляхом порівняння сумарних показників на початку та в кінці експерименту в ЕГ та КГ (другий діагностувальний зріз); 6) узагальнити та систематизувати отримані результати із застосуванням методів математичної статистики (результативно-узагальнюючий етап експерименту).

На цьому етапі було використано такі методи дослідження: педагогічний експеримент, вивчення документації, самооцінка, експертна оцінка, бесіда, анкетування, тестування, кількісний і якісний аналіз, методи математичної статистики.

Зазначимо, що педагогічний експеримент є методом пізнання, що дає змогу вносити зміни в процес підготовки студентів у відповідності з поставленими завданнями, відслідкувати, проаналізувати й описати кількісні та якісні результати цих нововведень й зробити висновок про їх ефективність. При цьому важливо, щоб ті умови, які не піддалися змінам, залишилися сталими впродовж всього періоду експерименту й у всіх групах його учасників.

Формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками здійснювалася за послідовними організаційно-цільовим, практично-діяльнісним та оцінно-рефлексивним етапами. Більш детально зміст і технологія реалізації зазначених етапів представлені в підрозділі 3.2.

На *результативно-узагальнюючому етапі* педагогічного експерименту передбачено такі завдання: здійснити аналіз, систематизацію та узагальнення

результатів експерименту; сформулювати загальні положення та висновки, оформити результати дослідження, спрогнозувати шляхи оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Результати формувального етапу експерименту описано в підрозділі 3.3.

3.2. Технологія формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками

Підвищення рівня формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками можливе шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та впровадження педагогічної технології, що передбачає створення й відтворення чіткої моделі процесу підготовки студентів з орієнтацією на гарантоване досягнення запланованих результатів.

Педагогічна технологія визначає системний склад та процесуально-організаційні аспекти застосування особистісних, дидактичних, методичних, технічних та інших засобів, які необхідні для досягнення поставлених цілей. Залежно від сфери діяльності та визначення мети М. Кларін визначає педагогічну технологію, як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку й використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, а технологію навчання, як конструювання системи масового навчання і професійної підготовки³⁹¹.

Впровадження технології здійснюється з метою підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками завдяки: діагностичній постановці цілей відповідно до компонентної структури, наявного рівня означеної готовності та врахування виявлених недоліків у її формуванні;

³⁹¹ Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание.

систематизації змісту; чіткому плануванню етапів; оптимізації форм і методів навчальної діяльності; забезпечення зворотного зв'язку для контролю відповідності прогнозованих й отриманих результатів.

При розробці технології ми виходили з таких положень:

- технологія є засобом переведення теоретичної моделі на рівень її практичної реалізації;

- технологія має гарантувати досягнення прогнозованих результатів;

- в технології використовуються науково обґрунтовані та апробовані в практиці способи організації навчальної діяльності

- технологія має забезпечувати системність, цілеспрямованість, ефективність, результативність, діагностичність, алгоритмічність, стандартизацію, керованість процесу;

- таксономія цілей навчання будується на основі змісту та компонентів структури готовності майбутніх вчителів початкових класів до взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками;

- технологія є прогностичною, орієнтованою на підготовку студентів до високого рівня взаємодії з дітьми та батьками, але й, водночас, уможливорює перехід від низького до високого рівня готовності;

- технологія реалізує не окремі навчальні функції та змістові елементи, а цілісну, послідовну структуру підготовки студентів до міжособистісної взаємодії;

- технологія орієнтована застосування активних та інтерактивних методів навчання, що забезпечують поступовий перехід від навчальної діяльності до квазіпрофесійної.

Технологія формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками – це система форм, методів, засобів, що забезпечують поетапний процес реалізації цілей, змісту й досягнення прогнозованого результату.

Технологія розробляється та здійснюється як система й процес. Щоб процес формування досліджуваної готовності був технологічним він має відповідати таким основним вимогам: наукова обґрунтованість на основі

визначених методологічних підходів і принципів; системність цілей, змісту, форм, методів, умов, засобів; структурованість, послідовність, алгоритмічність етапів; керованість на основі зворотного зв'язку; ефективність у співвідношенні необхідних ресурсів й отриманих результатів.

У процесуально-змістовому плані відповідно до розробленої моделі технологія формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками представлена організаційно-цільовим, практично-діяльнісним та оцінно-рефлексивним етапами.

На організаційно-цільовому етапі: визначено цілі та забезпечено відповідні умови формування досліджуваної готовності; здійснено відбір змісту, форм, методів, засобів навчання студентів; доповнено завдання педагогічної практики й розширено тематику курсових і кваліфікаційних робіт; створено необхідне навчально-методичне забезпечення, зокрема, розроблено спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту»; уточнено систему й критерії оцінювання навчальних досягнень студентів.

При технологічному підході загальноприйнятим способом діагностичної постановки педагогічних цілей є їх формулювання у вигляді таксономії. Це уможливорює класифікацію та конкретизацію педагогічних цілей на основі структури особистості й опис їх в такій формі, щоб можна чітко діагностувати результати. Зазвичай у таксономії педагогічних цілей виділяють когнітивну (пізнавальну), афективну (емоційно-ціннісну), діяльнісно-практичну, психомоторно-регулятивну сфери.

Мету формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками конкретизовано в таксономії цілей відповідно до визначених компонентів структури готовності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного, рефлексивно-регулятивного. При цьому враховано критерії та показники оцінювання рівня їх сформованості для діагностики й контролю результатів у процесі педагогічного експерименту.

Цілі формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності полягають в: актуалізації потреб студентів до взаємодії з дітьми та батьками на засадах педагогіки партнерства, мотивів до засвоєння знань, необхідних для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій дитячо-батьківської взаємодії; формування цінностей та установок педагогічної діяльності, професійного інтересу до проблем взаємовідносин дітей і батьків, позитивної установки на їх вирішення; розвиток необхідних для успішної взаємодії комунікативних, організаторських та інших здібностей і професійно значимих особистісних якостей.

У цілях формування когнітивного компонента готовності виділено три змістові блоки: засвоєння, систематизація й усвідомлення студентами знань 1) закономірностей та особливостей розвитку, виховання та соціалізації дітей молодшого шкільного віку; 2) основ конфліктології; 3) сутності, принципів, змісту міжособистісної взаємодії та специфіки, форм і методів її організації та проведення в ситуації конфлікту між дітьми та батьками.

Цілі формування діяльнісно-практичного компонента готовності передбачають набуття студентами комплексу загальнопедагогічних та спеціальних умінь: діагностувати й аналізувати причини конфліктів у дитячо-батьківській взаємодії; планувати й реалізовувати спільні заходи з дітьми та батьками для їх попередження й вирішення; моделювати різні й визначати кращі варіанти розвитку конфліктних ситуацій дітей з батьками; добирати та реалізовувати оптимальні форми, методи, засоби ефективної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; допомагати батькам у налагодженні відносин із дітьми; оцінювати й коригувати процес та результати співпраці з дітьми та батьками; дотримуватися педагогічно доцільного стилю спілкування; здійснювати науково-методичну й дослідницьку роботу з питань взаємодії дітей і батьків.

Реалізація цілей формування рефлексивно-регулятивного компонента готовності передбачає: розвиток здатності: до емоційної стійкості, толерантності, прийняття й розуміння мотивів поведінки всіх учасників конфліктних ситуацій;

критичного аналізу та об'єктивної оцінки конфліктної взаємодії дітей і батьків; формування умінь: здатності узгоджувати свій індивідуальний стиль поведінки в конфлікті з професійними вимогами й етичними нормами; доречності використання невербальних засобів спілкування; саморегуляції свого робочого самопочуття та регулювання психоемоційних станів дітей і батьків; адекватної самооцінки готовності до взаємодії та особистісних якостей.

Для систематизації змісту підготовки майбутніх учителів проаналізовано навчальні та робочі програми педагогічних і психологічних дисциплін підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». В результаті проаналізовано й систематизовано в змісті психолого-педагогічних дисциплін навчальну інформацію, засвоєння якої сприяло розумінню майбутніми вчителями сутності та наслідків дитячо-батьківських конфліктів та актуалізації мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями (додаток Е). Також запропоновано додаткові теми, що сприяють доповненню та інтеграції знань студентів із проблеми міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи в ситуації конфлікту дітей з батьками. Результати аналізу та доповнення змісту психологічних і педагогічних дисциплін необхідними темами представлено в додатку Н. Запропоновані теми введено до змісту навчання студентів експериментальної групи. Для систематизації теоретичної та практичної підготовки студентів розроблено та впроваджено спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту», який включає теоретичний і практичний блоки (додаток Р).

З метою поглиблення практичної підготовки доповнено *зміст педагогічної практики*, що передбачає виконання студентами таких завдань: 1. Ознайомитися і проаналізувати в планах роботи вчителя початкової школи завдання, змісту, форми й методи роботи з батьками. 2. Провести спостереження за взаємодією вчителя з дітьми та батьками та описати три педагогічні ситуації конфлікту дитячо-батьківської взаємодії, які виникли в процесі практики. 3. Провести діагностику причин, сфер конфліктної взаємодії дітей з батьками. 4. Розробити анкету для виявлення проблем у взаємовідносинах між дітьми та батьками.

5. Підготувати та провести з батьками індивідуальну бесіду «Як вирішувати конфліктні ситуації з дітьми», використовуючи методику побудови конструктивного діалогу.
6. Провести з дітьми ігри для формування навичок конструктивної поведінки в конфлікті («Конфліктний ескалатор», «Паровозик», «Ноги тупають» та ін..).
7. Розробити орієнтовну тематику бесід із батьками щодо особливостей розвитку, виховання, соціалізації дітей молодшого шкільного віку.
8. Скласти план-конспект батьківських зборів на тему «Умови конструктивної міжособистісної взаємодії батьків з дітьми».
9. Пропагувати педагогічні знання із сімейного виховання, педагогіки партнерства, конструктивної взаємодії з дітьми у сім'ї тощо, використовуючи різні форми роботи з батьками: батьківські всеобучі, консилиуми, збори, відеолекторії, інтерактивні тренінги, Інтернет-сторінки батьківських груп тощо.
9. Розробити та презентувати методичні поради «Профілактика виникнення конфліктів між дітьми та батьками».
10. Визначити завдання професійної самоосвіти та самовиховання.

Значну роль у формуванні готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи в ситуації конфлікту дітей з батьками відведено науково-дослідницькій діяльності студентів. Для реалізації її потенціалу було уточнено тематику курсових робіт (додаток П), організовано діяльність студентської проблемної групи «Формування у майбутніх педагогів професійної майстерності у вирішенні педагогічних конфліктів», проблематика досліджень якої пов'язана з питаннями міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в конфліктних ситуаціях. Студенти проводять теоретичні й практичні дослідження з означеної проблеми, беруть участь у роботі науково-практичних конференцій, круглих столів, майстер-класів та публікують статті в збірниках науково-методичних праць.

На *практично-діяльнісному етапі* забезпечено: засвоєння та практичне використання майбутніми вчителями системи знань про сутність і способи здійснення міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, формування в студентів практичних умінь діагностики, аналізу, вирішення, попередження конфліктів дитячо-батьківських відносинах і розвиток професійно

значущих особистісних якостей і здібностей. Реалізація цих завдань відбувалася в процесі вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін, спецкурсу «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту», проходження всіх видів педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності та самоосвіти.

Для актуалізації у майбутніх учителів мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності використано активні та інтерактивні форми та методи навчання (проблемні, дискусійні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, інтерактивний театр та ін.). Сутність активних методів навчання полягає в створенні дидактичних і психологічних умов, які сприяють прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів, розвитку в них творчого мислення, формування вмінь нестандартного розв'язання певних проблем, удосконалення навичок професійного спілкування³⁹².

Основною формою, яка уможливорює опрацювання студентами значної кількості теоретичної інформації є лекція. Однак, просте повідомлення викладачем і пасивне сприймання студентами теоретичних знань не сприяє їх засвоєнню, усвідомленню, критичному аналізу, розумінню перспектив використання в майбутній професійній діяльності. Тому доцільно проводити проблемні лекції, лекції-дискусії, на яких, як і на практичних заняттях, використовуються активні та інтерактивні методи. Тоді студент перестає бути слухачем, а активно аналізує, обговорює, порівнює навчальну інформацію, демонструє, моделює, взаємодіє з іншими, висловлює й аргументує свої ідеї, позиції, думки.

Метод аналізу конкретних ситуацій (case study) стимулює студентів до спільного аналізу та вироблення рішень конфліктних ситуацій у взаємодії дітей і батьків, сприяє розвитку критичного мислення, умінь співпраці, публічного виступу, а також здатності до рефлексії та самооцінювання. Основними вимогами

³⁹² Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Либідь.

до методу case-study є: наявність моделі практичної ситуації; колективне, малогрупове та індивідуальне вироблення рішень; багатоальтернативність, єдина мета при виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності студентів; наявність керованої емоційної напруги; різні способи аналізу рішень, що приймаються. Методика використання case-study передбачає: попереднє ознайомлення із запропонованою ситуацією, самостійну роботу, групове обговорення, «мозковий штурм» у мікрогрупах, міжгрупову дискусію; підведення підсумків, публічний захист запропонованого рішення³⁹³.

Евристична бесіда проводиться у формі спілкування викладача із студентами, а також студентів між собою, з метою обговорення альтернативних точок зору щодо певної проблеми на основі заздалегідь визначеної системи питань. Цей метод стимулює засвоєння та розуміння теоретичних знань, вироблення умінь слухати, оцінювати й приймати думки інших, зрозуміло й аргументовано висловлювати свою позицію.

Метод групової дискусії – це широке публічне обговорення теоретичного чи практичного питання, що передбачає обґрунтовану критичну чи позитивну оцінку інших думок та аргументований захист своєї думки. Дискусія стимулює й активізує глибинні асоціації, змушує студентів вербалізувати те, що вони не можуть сформулювати в інших умовах регламентованого навчального процесу³⁹⁴;

Метод моделювання педагогічних ситуацій – це створення уявних обставин, які імітують типові реальні проблеми в конфліктній взаємодії дітей і батьків, що виникають у практиці роботи вчителя. При їх оговоренні та програванні студенти вчаться моделювати різні варіанти міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми та батьками, оцінювати та обирати оптимальні рішення.

Рольова гра як метод активного навчання полягає в імпровізаційному розіграванні учасниками заданої конфліктної ситуації, у ході якої вони програвать різні ролі її учасників, що дозволяє студентам практично відпрацювати та закріпити нові більш ефективні форми й моделі поведінки в ситуації конфлікту

³⁹³ Панфилова, И.А. 2008. *Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. [3-е изд., испр.]. Москва: Издательский центр «Академия», с. 110-114.

³⁹⁴ Емельянов, Ю.Н. и Кузьмин, Е.С. 1985. *Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга*. Ленинград, ЛГУ.

дітей з батьками³⁹⁵. Застосування рольових ігор сприяє виробленню у майбутніх учителів здатності узгоджувати свій стиль поведінки в конфлікті з професійними вимогами та нормами педагогічної етики.

Імітаційні ігри – це програвання певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують окремі елементи реальної поведінки учасників конфлікту. Результатом є готовність до швидких реакцій і прийняття рішень. Імітаційні ігри вчать студентів адекватно використовувати засоби вербального й невербального спілкування, сприяють формуванню здатності до емоційної стійкості й толерантності у взаємовідносинах з дітьми та батьками.

Ділова гра – це інтерактивний метод спільного пошуку рішень в умовній ситуації конфліктної взаємодії дітей з батьками. Ділова гра готується та коригується викладачем, проводиться за заданими правилами, розробленим сценарієм, з чітким розподілом і зміною ролей, критеріями суддівської оцінки поведінки її учасників. Ділова гра, як засіб моделювання різноманітних умов педагогічної діяльності, застосовується як метод активного навчання майбутніх учителів, оскільки усуває суперечності між абстрактним характером навчального діяльності та реальним характером професійної діяльності. Застосування ділових ігор дозволяє виявити та розвинути готовність студентів до об'єктивної оцінки й моделювання поведінки вчителя, батьків, дітей у конфліктній взаємодії, уміння прогнозування можливого розвитку й наслідків конфлікту, здатність до саморефлексії та самоаналізу.

Метод мозкової атаки (мозкового штурму) – це спосіб групового обговорення проблеми, що спонукає усіх учасників проявляти уяву та творчість, вільно висловлювати сміливі, нестандартні варіанти пошуку рішень. Метод проводиться за такими етапами: підготовчий, генерування ідей, їх аналіз та оцінка. Для успішного проведення мозкового штурму важливо: відсутність будь-якої критики; творча атмосфера й свобода асоціацій; заохочення до цікавих пропозицій; рівні права у всіх учасників; фіксація всіх ідей та вибір найкращих,

³⁹⁵ Ковалев, Г.А., 1985. Активное социальное обучение. Состояние. Проблемы. Перспективы. *Теория и практика активного социального обучения*. Грозный, с. 8.

які можна практично використати. Цей метод розвиває творчі здібностей, уяву, впевненість, комунікативні уміння.

Метод конференції ідей дещо подібний з мозковою атакою, але допускає доброзичливу критику в формі репліки чи коментаря, яка стимулює до обдумування та вдосконалення висунутих ідей.

Метод синектики заснований на застосуванні несвідомих механізмів стимуляції творчої активності та прийомів створення психологічного настрою. Застосовується для вирішення проблем і пошуку нових ідей за допомогою активного використання аналогій і перенесення завдань, які виникли, на готові рішення, що вже існують в інших сферах.

Метод «*Займи позицію*» дає можливість виявити різні позиції студентів щодо певної проблеми або суперечливого питання. Метод ефективний з точки зору толерантного прийняття різних поглядів на проблему та надання можливості студентам виявити, оцінити та прийняти протилежних варіантів її вирішення. Використання цього методу вчить студентів слухати свого співрозмовника та наводити переконливі аргументи щодо власного твердження³⁹⁶.

Метод ток-шоу – це технологія структурованої дискусії, в якій беруть участь усі студенти. Дає змогу контролювати перебіг дискусії, оцінювати участь кожного. Проводиться з метою удосконалення в студентів умінь публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту особистої позиції, прояву ініціативності.

Метою технології «*Коло ідей*» є вирішення гострих суперечливих питань, створення переліку ідей і залучення всіх до обговорення проблеми. Метод застосовують, коли всі мікрогрупи виконують одне й те саме завдання, що складається з кількох питань, відповіді на які групи шукають і представляють по черзі.

Одним з ефективних методів активного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є *тренінг* (активне соціально-психологічне

³⁹⁶ Смеречак, Л.І., 2012. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. *Zbiór raportów naukowych. Perspektywy rozwoju nauki* (28.11.2012 – 30. 11.2012). Gdańsk: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», p. 68-72.

навчання). Розробці тренінгових технологій і програм присвятили свої напрацювання Ю. Ємельянов³⁹⁷, С. Максименко³⁹⁸, С. Макшанов³⁹⁹, Л. Петровська⁴⁰⁰, Е. Семенова⁴⁰¹, Л. Смеречак⁴⁰², М. Смульсон⁴⁰³ та ін.. На думку І. Беха, тренінг виступає практичною «складовою підготовки спеціалістів різного профілю – керівників, педагогів, лікарів, новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів»⁴⁰⁴.

Під соціально-психологічним тренінгом розуміємо інтерактивну форму навчання, яка спрямована на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, формування певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально активності. Проведення тренінгу передбачає такі етапи: організаційно-підготовчий (організаційні моменти); ознайомлювальний (теоретичні і практичні питання); діагностично-розвивальний (групові вправи для розвитку здібностей, умінь, якостей, необхідних для ефективної взаємодії). Тривалість виконання кожної тренінгової вправи складає 15-20 хвилин (ураховуючи, що вони проводяться як частина практичного заняття).

У формуванні практичної готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками ефективним засобом є *професійно орієнтовані задачі*. Їх застосовують із метою виробити в здобувачів вищої освіти вміння усвідомлено використовувати теоретичні знання

³⁹⁷ Ємельянов, Ю.Н., 1990. *Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности*. Доктор наук. Ленинградский государственный университет.

³⁹⁸ Максименко, С., ред., Главник, О., Бевз, Т. 2008. *Технологія тренінгу*. Київ: Главник.

³⁹⁹ Макшанов, С.И. 1997. *Психология тренинга: Теория. Методология. Практика*: [монография]. – Санкт-Петербург: Образование.

⁴⁰⁰ Петровская, Л.А. 1982. *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. Москва: Изд-во МГУ.

⁴⁰¹ Семенова, Е.М. 2002. *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.

⁴⁰² Смеречак, Л.І., 2012. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. *Zbiór raportów naukowych. Perspektywy rozwoju nauki* (28.11.2012 – 30. 11.2012). Gdańsk: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», p. 68-72.

⁴⁰³ Смульсон, М.Л. 2004. *Тренинг «Конфликты и их разрешение» [Текст]: учеб.-метод. пособие*. Киев: Нора-принт.

⁴⁰⁴ Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.* Київ: Либідь, Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади, с. 269-270.

для вирішення практичних ситуацій конфліктної взаємодії дітей з батьками. І. Зязюн вважає, що педагогічна задача – це виявлення в навчально-виховному процесі суперечностей, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості, це педагогічна мета поставлена за певних умов⁴⁰⁵. Для вирішення педагогічних задач на професійному рівні необхідна єдність теоретичної й практичної готовності. У кожній конкретній ситуації педагог, щоб обрати оптимальні способи взаємодії, має виявити та врахувати всю багатоплановість чинників та обставин, що її спричинили. Ю. Кулюткін зазначає, що рівень компетентності педагога визначається рівнем сформованості його вмінь вирішувати професійні педагогічні задачі⁴⁰⁶.

Потенціал педагогічних задач проявляється в тому, що викладачі можуть підбирати їх систему таким чином, щоб змодельовати різні можливі типи ситуацій конфліктної взаємодії дітей з батьками. Студенти в процесі їх розв'язання засвоюють технології міжособистісної взаємодії. О. Дубасенюк і О. Вознюк обґрунтовують, що застосування професійно-педагогічних задач посилює проблемність викладу навчальної інформації під час лекції, стимулює студентів до аналізу й творчого пошуку нових знань, їх узагальнення, самостійного формулювання висновків. Проблемні питання та проблемні практичні завдання також сприяють розвитку рефлексії, самосвідомості, самооцінки майбутніх учителів. При включенні педагогічних задач до змісту лекцій, практичних занять викладач звертається до особистого досвіду студентів, набутого під час проходження педагогічних практик, до їхніх почуттів, емоцій, мотивує до критичного аналізу, оцінки, що сприяє формуванню у майбутніх учителів гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій⁴⁰⁷.

У формуванні готовності майбутніх учителів до професійної взаємодії педагогічні задачі як спеціально змодельовані чи реально існуючі в практиці конфліктні ситуації включають студентів у квазіпрофесійну навчальну діяльність.

⁴⁰⁵ Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, с. 35.

⁴⁰⁶ Кулюткін, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1981. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя*. Москва: Педагогика, с. 17.

⁴⁰⁷ Дубасенюк, О. А. і Вознюк, О. В. 2010. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, с. 30-31.

Педагогічну задачу в контексті проблеми формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками ми розглядаємо як професійно орієнтоване навчальне завдання, яке вимагає від студентів здійснення комплексу дій щодо аналізу, прогнозування, цілепокладання, проектування, конструювання, реалізації та оцінки результатів вирішення конфліктної ситуації, що склалася в певній сфері дитячо-батьківських взаємовідносин. Діапазон педагогічних задач щодо вирішення конфліктів між молодшими школярами й батьками досить широкий. Тому нами розроблено класифікацію таких задач для їх цілеспрямованого відбору й ефективного використання у формуванні в майбутніх учителів початкових класів необхідних професійних умінь та якостей⁴⁰⁸.

В професійно-педагогічній освіті майбутніх учителів використовують різні підходи до типології педагогічних задач. Ю. Кулюткін класифікацію педагогічних задач здійснює за основними етапами організації навчальної діяльності: задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтовному етапі діяльності вчителя; проектувальні задачі, які вирішує педагог у процесі конструювання способів і засобів навчання; комунікативні задачі⁴⁰⁹. У типології Л. Спіріна педагогічні задачі диференційовано відповідно до дидактичної мети: за місцем виникнення та розгортання (у школі, в сім'ї); за суттю педагогічного процесу (дидактичні, виховні, навчально-виховні); за суб'єктами та об'єктами взаємодії (учитель-учні, діти-батьки, учитель-батьки); за перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні); за спрямованістю постановки цілей (пошук і збирання інформації; розвиток творчого мислення, здобуття нових знань); формування у майбутніх учителів професійних здібностей (педагогічних, організаторських, управлінських)⁴¹⁰. С. Годнік класифікує задачі відповідно до часового фактору:

⁴⁰⁸ Коновальчук, І.М., 2017. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О. Євенок, вип. 87, с. 142-143.

⁴⁰⁹ Кулюткін, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1990. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Москва: Педагогика, с. 56.

⁴¹⁰ Спирин, Л.Ф. 1997. *Теория и технология решения педагогических задач*. Москва: Российское педагогическое агентство. с. 87.

стратегічні, тактичні та ситуативні (оперативні)⁴¹¹. В. Кан-Калік вважає, що у своїй роботі вчителі частіше вирішують педагогічні задачі комунікативного характеру, які поділяються на загальні задачі, що плануються вчителем заздалегідь, і поточні задачі, що виникають у процесі педагогічної взаємодії⁴¹². Аналіз різних підходів дозволяє зробити висновок, що найбільш часто за основу класифікації педагогічних задач беруть їх тип і місце (сферу) виникнення у взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Тому ми пропонуємо проводити класифікацію педагогічних ситуацій у системі взаємовідносин «молодші школярі-батьки» за сферами їх конфліктної взаємодії, які за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителів початкових класів перетворюються на педагогічні задачі⁴¹³.

У професійно-орієнтованих педагогічних задачах з проблем міжособистісної взаємодії дітей з батьками моделюються конструктивні або деструктивні ситуації конфлікту. Саме деструктивні конфліктні ситуації (епізодичні, довготривалі, постійні, типові та нестандартні, передбачувані чи спонтанні) мають бути класифіковані для всебічного аналізу та розв'язання майбутніми педагогами.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень і результатів проведеної діагностики ми виділили наступні сфери виникнення потенційно конфліктогенних ситуацій між молодшими школярами й батьками: розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей; налагодження відносин батьків і дітей; виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів; організації позанавчальної діяльності учнів; урахування індивідуальних рис дітей⁴¹⁴.

Ураховуючи виокремленні сфери ми виділяємо типи педагогічних задач, які постійно доводиться вирішувати вчителю початкових класів у міжособистісній

⁴¹¹ Годник, С.М., Спирин, Л.Ф. и Фрумкин, М.Л. 1985. *Педагогические ситуации в воспитании школьников*. Воронеж: Изд-во ВГУ, с. 35.

⁴¹² Кан-Калик, А.В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. Москва: Просвещение, с. 18.

⁴¹³ Коновальчук, І.М., 2017. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О. Євенок, вип. 87, с. 143.

⁴¹⁴ Коновальчук, І.М., 2010. Сфери конфліктної взаємодії батьків з дітьми молодшого шкільного віку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, вип. 37, с. 168-178.

взаємодії з дітьми та батьками з метою налагодження їхніх конструктивних стосунків у ситуації конфлікту.

1. Педагогічні задачі на формування в батьків здатності сприйняття та розуміння психологічного віку й потреб дитини. Такі задачі вчитель вирішує з метою формування в батьків здатності розуміння актуальних потреб молодшого школяра, усвідомлення й сприйняття новоутворень у розвитку дитини, правильного реагування на її поведінку, змін у взаємовідносинах дитини зі значущими дорослими – вчителями й батьками. Проблемні ситуації виникають унаслідок суперечностей між потребами дитини й вимогами батьків, неузгодженості педагогічних позицій вчителя і сім'ї. До цього класу відносяться задачі: на розуміння вчителями та батьками механізмів перебігу вікової кризи молодшого школяра, яка проявляється в якісних змінах у сфері його соціальних відносин, зміні провідної ігрової діяльності на навчальну та розвитку свідомості. Також учителю та батькам доводиться вирішувати проблеми у формуванні самооцінки дитини, у вихованні її характеру, в розвитку пізнавальних та інших здібностей, в урахуванні потреб дитини у визнанні, в оцінці, схваленні, підтримці, контролі, в спілкуванні з однолітками. Значущими є задачі зі створення умов для збереження здоров'я та фізичного розвитку дитини, активного відпочинку тощо.

2. Педагогічні задачі в сфері налагодження відносин батьків і дітей застосовуються з метою формування в майбутніх учителів умінь використовувати необхідні засоби для зміни конфліктного стилю дитячо-батьківських взаємин, негативних установок батьків щодо поведінки й навчання дітей, їхнього емоційного ставлення до дітей, педагогічно неприйнятних способів спілкування в сім'ї. В сфері відносин батьків і дітей вчитель вирішує задачі, які викликані протиріччями між віковими змінами в розвитку дитини й консервативним, незмінним батьківським ставленням до неї. Досить типовими є задачі на вирішення проблем пов'язаних зі зміною статусу батьків дошкільників на батьків молодших школярів, а також з педагогічно недоцільною батьківською позицією щодо самостійності дитини (наприклад, гіперопіка або гіпоопіка).

3. *У сфері виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів педагогічні задачі* спрямовані на вирішення ситуацій конфліктної взаємодії дітей і батьків, що виникають у зв'язку з труднощами учнів у навчанні, адаптації до школи, відношення батьків до оцінювання навчальних досягнень дітей, їх поведінки на уроках. Учитель постійно вирішує стратегічні та оперативні задачі з організації взаємодії школи та сім'ї у подоланні психологічних проблем учнів (шкільної тривожності, розвитку пізнавальної самостійності, неадекватної самооцінки, невпевненості тощо), із коригування проявів незадоволення батьками поведінкою дитини в школі, застосування ними педагогічно неприйнятних методів заохочення та покарання. Конфліктні ситуації виникають через невміння батьків правильно організувати навчальну діяльність дитини таким чином, щоб не допускати її фізичного, психічного й інтелектуального перевантаження та стресових ситуацій.

4. *Педагогічні задачі в сфері організації позанавчальної діяльності учнів* спрямованні на формування в майбутніх учителів здатності розв'язувати проблеми, що пов'язані з невмінням батьків правильно організовувати режиму дня, харчування, змістовне дозвілля, достатню рухову активність дитини. Вчитель надає допомогу батькам у вирішенні конфліктних ситуацій унаслідок надмірного захоплення молодшими школярами гаджетами та комп'ютерними іграми, невиконання дітьми вимог щодо самообслуговування, домашніх обов'язків, доручень, дотримання особистої гігієни та порядку в своїй кімнаті тощо.

5. *Педагогічні задачі в сфері врахування індивідуальних рис дитини* орієнтовані на формування у майбутніх учителів умінь: аналізувати індивідуально-психологічні особливості, умови виховання дитини в сім'ї; вирішення проблем у неадекватному реагуванні батьків на загострені негативні прояви в поведінці та характері дитини (впертість, агресивність, вередливість, імпульсивність, плаксивість, нестриманість тощо), пов'язаних з ігноруванням її нових потреб в сфері спілкування та діяльності; надавати допомогу батькам у

коригуванні негативних рис дитини (безвідповідальності, несаможиттєвості, брехливості, сварливості, лінивості тощо)⁴¹⁵.

Для ефективного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії дітей з батьками необхідно дотримуватись теоретично обґрунтованого й практично перевіреного алгоритму вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач. Процес вирішення педагогічних задач з означених проблем включає етапи, на яких формуються аналітичні, гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні уміння майбутніх учителів.

Аналітико-діагностичний етап – студенти здійснюють аналіз (під час педагогічної практики – діагностику) міжособистісних відносин дітей і батьків, їхніх особистісних якостей, причин виникнення конфліктів, з'ясовують психолого-педагогічні умови виховання дітей у сім'ї, оцінюють суб'єктивні та об'єктивні чинники, що негативно впливають на особливості дитячо-батьківських відносин.

На проектувальному етапі (прогнозування можливого розвитку конфліктної ситуації, визначення цілей та змісту педагогічної задачі) – завдання студентів полягають у виокремленні та уточненні проблеми в ситуації, формулювання на основі результатів попереднього аналізу цілей і завдань педагогічної задачі, проектування змісту й форм спільної діяльності вчителя з батьками й дітьми в напрямі конструктивної міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, передбачення очікуваних результатів. Студенти моделюють можливі варіанти розвитку конфліктів і вирішення педагогічних задач, обґрунтовують оптимальний вибір.

На етапі конструювання здобувачі вищої освіти вчаться розробляти конкретні способи вирішення педагогічної задачі, створювати програму дій щодо покращення міжособистісної взаємодії, складати план психолого-педагогічного

⁴¹⁵ Коновальчук, І.М., 2017. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О. Євенок, вип. 87, с. 143-144.

супроводу дітей і батьків, добирати методи та прийоми роботи з ними. На основі обговорених рішень виробляється тактика дій для наступного етапу розв'язання педагогічної задачі.

Виконавчий етап – реалізація розробленого проекту вирішення задачі. На практичних заняттях студенти під керівництвом викладача у формі ділових та рольових ігор, імітаційного програвання проводять апробацію розроблених моделей налагодження конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Увага спрямовується на формування у майбутніх учителів умінь застосовувати ефективні способи комунікації з дітьми та батьками, обирати педагогічно доцільний стиль спілкування, встановлювати позитивні емоційні контакти. Важливо пам'ятати, що реалізація умов педагогічної задачі має впливати на усунення причин конфлікту, а не тільки його зовнішніх проявів, зміни його деструктивних функцій у конструктивні в розвитку взаємовідносин дітей і батьків.

Рефлексивно-оцінювальний етап – аналіз й оцінка результатів вирішення педагогічної задачі, рефлексія утруднень, які виникали в ході вирішення задачі, передбачення ймовірності виникнення інших чинників конфліктних ситуацій у взаємодії дітей і батьків, визначення нових цілей і проектування нових педагогічних задач. Студентами здійснюється рефлексія, самооцінка своїх дій, умінь вирішувати педагогічні задачі, визначаються непродуктивні й продуктивні способи, алгоритми, прийоми. Викладач аналізує рівень готовності майбутніх учителів до налагодження конструктивної взаємодії молодших школярів і батьків, організовує проведення експертної оцінки та взаємооцінювання діяльності студентів.

Запропонована типологія та детальний перелік педагогічних задач дасть змогу майбутнім учителям у процесі професійної підготовки ознайомитись з досить широким спектром можливих конфліктних ситуацій у відносинах дітей з батьками та оволодіти технологіями їх вирішення.

Для систематизації теоретичної та практичної підготовки студентів розроблено та впроваджено *спецкурс «Технології конструктивної взаємодії*

вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту» (6 годин лекцій, 14 – практичних занять, 10 – самостійна робота).

Спецкурс інтегрує зміст теоретичної та практичної підготовки студентів до міжособистісної взаємодії з дітьми та їх батьками в ситуації конфлікту й одночасно є органічною складовою загальної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вивчення спецкурсу дозволяє студентам систематизувати наявні та набути нові психолого-педагогічні та конфліктологічні знання, оволодіти практичними вміннями, необхідними для вирішення конфліктів дітей і батьків, розвинути комунікативні та творчі здібності, критичне мислення, індивідуальні та професійні якості.

Загальна *мета спецкурсу* полягає у формуванні в майбутніх учителів початкової школи готовності до взаємодії з дітьми та батьками у ситуації конфлікту. Вивчення спецкурсу забезпечує засвоєння та систематизацію студентами необхідних теоретичних знань, набуття практичних умінь і розвиток індивідуально-особистісних якостей необхідних для конструктивного вирішення конфліктів дітей з батьками.

У результаті вивчення спецкурсу студенти *повинні знати*: психолого-педагогічні основи конструктивної взаємодії вчителя початкових класів із дітьми та батьками; закономірності й особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, порушення яких може спричиняти їхню конфліктну поведінку; сутність, причини, ознаки, сфери конфліктної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з батьками; алгоритми вирішення конфліктних ситуацій у дитячо-батьківській взаємодії; методи діагностики дитячо-батьківської взаємодії у ситуації конфлікту; зміст завдань і способів діяльності вчителя початкової школи в наданні допомоги батькам і дітям у вирішенні конфліктів між ними.

Під час вивчення спецкурсу студенти повинні *оволодіти вміннями*: самостійно здобувати нові знання про взаємодію в ситуації конфлікту дітей і батьків, критично та об'єктивно оцінювати достовірність і науковість інформації, здійснювати послідовний аналіз і систематизацію теоретичного матеріалу; діагностувати й аналізувати причини, ознаки, сфери виникнення конфліктних

ситуацій у дитячо-батьківській взаємодії; моделювати різні варіанти розвитку конфліктних ситуацій дітей з батьками, обґрунтовано обирати їх оптимальні рішення; узгоджувати свій індивідуальний стиль поведінки та спілкування з професійними вимогами й етичними нормами, контролювати власні емоції у взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту; оцінювати та коригувати процес і результат взаємодії; здійснювати саморегуляцію свого робочого самопочуття та регулювати психоемоційні стани дітей і батьків; адекватно самооцінювати професійні уміння й особистісні якості, аналізувати та прогнозувати результати своєї діяльності.

Відповідно до завдань спецкурсу було розроблено його зміст та структуру, що знайшли своє відображення у навчальній програмі.

Спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту» включає один змістовий модуль, який складається з двох блоків теоретичного та практичного. Перший блок «Теоретичні основи конструктивної взаємодії майбутніх учителів початкових класів з дітьми та батьками у ситуаціях конфлікту» розкриває зміст теоретичної підготовки студентів і відображає систему знань про конфлікти як соціально-педагогічне явище, сутність та способи здійснення міжособистісної взаємодії, способи вирішення дитячо-батьківських конфліктів на основі педагогіки партнерства.

Другий блок «Формування практичних умінь міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту» передбачає застосування активних та інтерактивних методів, зокрема проведення елементів тренінгу, ділових і рольових ігор, тренувальних вправ, моделювання та вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, з метою практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до означеного виду діяльності.

Зміст, основні завдання, форми та методи практичного блоку спецкурсу представлено в таблиці 3.8.

Зміст практичного блоку спецкурсу «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту»

Теми занять	Основні завдання занять	Форми та методи навчальної діяльності
Діагностика дитячо-батьківської взаємодії	Освоєння студентами методів діагностики: особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, причин конфліктів між дітьми та батьками, ефективності міжособистісної взаємодії.	Тренувальні вправи на використання методів діагностики, аналізу та обробки результатів. Проведення конкретних методик діагностики.
Розвиток мотивації та емоційної стабільності майбутніх педагогів.	Формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності, формування стресостійкості майбутніх педагогів.	Евристична бесіда Коло ідей Імітаційні гра Метод «Займи позицію» Метод ток-шоу Метод синектики Рольова гра
Формування в майбутніх учителів умінь конструктивної поведінки в ситуації конфлікту дітей з батьками.	Опанування студентами моделями, технологіями, методами конструктивної поведінки у взаємодії з дітьми та батьками.	Міні-лекція Мозковий штурм Групова дискусія Моделювання педагогічних ситуацій Інтерактивний театр Коло ідей Вирішення педагогічних задач
Розвиток рефлексії, професійно важливих якостей майбутніх учителів.	Розвиток комунікативних здібностей, рефлексії, ідентифікації, емпатії, емоційної стійкості студентів.	Міні-лекція Імітаційні ігри Метод аналізу конкретних ситуацій (case study) Тренувальні вправи

На *оцінно-рефлексивному етапі* технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками передбачено розвиток у студентів здатності до саморефлексії, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції своєї поведінки, а також пізнавальних та вольових якостей. Застосовано комплекс методів, які сприяли:

формуванню в студентів толерантного ставлення, прийняття й розуміння мотивів, цілей, станів, поведінки всіх учасників конфліктних ситуацій; упевненості, оптимізму, цілеспрямованості у вирішенні проблем взаємодії дітей з батьками.

Проводилися вправи на розвиток: самооцінки власної діяльності, особистісних та професійних якостей; здатності всебічно аналізувати й оцінювати педагогічну ефективність міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками. Моделювалися й програвалися ситуації на відповідність власного стилю поведінки в конфліктних ситуаціях етичним і професійним нормам.

На практичних заняттях реалізовано елементи психологічно-педагогічного тренінгу. Для формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності, формування емоційної стійкості майбутніх педагогів проводилися тренувальні вправи: «Привітання», «Самопрезентація», «Встановлення правил», «Очікування», «Етюд по колу», «Клубок», «Історія навпаки», «Негатив», «Контрольований діалог», прийоми саморегуляції (арт-терапія, аутогенне тренування), «Рефлексія». З метою засвоєння студентами моделей, технологій, методів конструктивної поведінки у взаємодії з дітьми та батьками використано вправи: «Привітання», «Протилежні двері», «Намалюй конфлікт» «Нетрадиційне вітання»; «Правила виховного впливу»; «Що я хочу змінити?», «Розмова з батьками» (вправи «Нейтралізація», «Рівність», «Взаємодія»); «Автопортрет», «Рефлексія». Для розвитку професійно важливих якостей (рефлексії, ідентифікації, емпатії, емоційній стійкості) і комунікативних здібностей майбутніх педагогів використано вправи: «Привітання», «Техніки активного слухання», «Цікава історія», «Перефраз», «Я – Ти повідомлення», «Модальність»; «Я-емоція», «Ти-емоція», «Розмова частин», «Рефлексія». Засвоєнню способів саморегуляції свого психоемоційного стану та методами й прийомами створення позитивного настрою в інших учасників взаємодії сприяло проведення аутотренінгу.

Самооцінювання, саморефлексія, взаємооцінювання, оцінка викладачів рівня готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту

дітей з батьками мотивує майбутніх учителів до проектування програм саморозвитку та самоосвіти.

Дотримання кожного з етапів технології забезпечує ефективність процесу формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

Висновки до третього розділу

Стратегічною метою експериментального етапу дослідження визначено впровадження основних теоретичних положень та апробація ефективності розробленої моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками.

На аналітико-діагностувальному етапі підтверджено наявність описаних у психолого-педагогічній літературі конфліктів між молодшими школярами й батьками, потреб батьків у допомозі щодо їх вирішення та необхідність трансформацій цілей і змісту підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до цього виду професійно-педагогічної діяльності.

На констатувальному етапі експерименту виявлено недостатній рівень готовності студентів другого курсу до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту дітей з батьками, що підтвердило необхідність реалізації авторської моделі. На основі статистичного аналізу результатів діагностики здійснено вибір контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

На формувальному етапі експерименту здійснено впровадження та апробацію моделі й технології формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії з дітьми та їх батьками в ситуації конфлікту, що представлено організаційно-цільовим, практично-діяльним та оцінно-рефлексивним етапами. На організаційно-цільовому етапі визначено таксономію цілей та створено відповідні педагогічні умови підготовки: проаналізовано й систематизовано в змісті психолого-педагогічних дисциплін навчальну інформацію, засвоєння якої сприяло розумінню майбутніми вчителями сутності та наслідків дитячо-батьківських конфліктів та актуалізації мотивів оволодіння необхідними знаннями й уміннями; доповнено завдання педагогічної практики й тематику курсових робіт щодо вивчення системи взаємодії вчителя у ситуації конфлікту дітей з батьками; уточнено критерії оцінювання навчальних досягнень студентів. На практично-діяльному етапі забезпечено формування у майбутніх учителів практичних умінь діагностики, аналізу, вирішення,

попередження конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії дітей з батьками. Перевагу надано активним та інтерактивним формам і методам таким, як моделювання педагогічних ситуацій, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, ділові та рольові ігри, тренінг, конференція ідей, синектика, мозковий штурм, метод «кейс-стаді», інтерактивний театр та ін., що сприяло підвищенню активності навчальної діяльності студентів, розвитку їх професійно значущих якостей та здібностей. Для систематизації теоретичної та практичної підготовки студентів розроблено та впроваджено спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту». Оцінно-рефлексивний етап спрямований на формування в студентів здатності до самооцінювання та саморефлексії професійної готовності до вирішення конфліктів дітей з батьками.

Проведені узагальнення, аналіз та порівняння результатів на початку та наприкінці експерименту засвідчили, що показники рівня сформованості складових готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками в ЕГ зазнали більш суттєвих позитивних змін порівняно з відповідними показниками у КГ.

На результативно-узагальнюючому етапі експерименту здійснено аналіз, систематизацію та узагальнення отриманих даних. Достовірність результатів експериментального дослідження перевірено за допомогою F – критерію кутового перетворення Фішера. З'ясовано, що статистична значущість відмінностей між контрольними та експериментальними групами має позитивний результат для $p \leq 0,01$ за всіма компонентами готовності.

Кількісний та якісний аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив стійку тенденцію до зростання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що підтверджує ефективність запропонованих авторської моделі й технології її формування.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [122, 126, 137, 138].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й практичне розв'язання актуальної наукової проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що дає змогу зробити такі висновки:

1. Вивчення стану досліджуваної проблеми в педагогічній науці та практиці переконує в актуальності цілеспрямованої підготовки вчителів, готових до організації конструктивної міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками на засадах педагогіки партнерства Нової української школи.

Обґрунтовано терміносистему дослідження, яку складають базові поняття: «готовність», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «ситуація конфлікту», «ситуація конфлікту дітей з батьками», «готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками». Системоутворювальним визначено поняття «готовність» – складне утворення особистості, що характеризує її стан і здатність до виконання певного виду діяльності. Авторське тлумачення поняття «готовність до міжособистісної взаємодії» розглянуто як стан особистості, який сприяє розумінню індивідуальних особливостей інших людей, адекватному реагуванню на їхні дії у взаємовідносинах і спільній діяльності. Зазначено, що готовність майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками є складовою загальної професійної готовності й характеризує здатність педагогів кваліфіковано діагностувати, аналізувати такі ситуації, проєктувати та реалізовувати спільну діяльність у напрямі їх конструктивного вирішення.

Обґрунтовано теоретичні засади дослідження. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що вирішення проблеми формування досліджуваної готовності має здійснюватися на засадах міждисциплінарного, системного, інтегративного, технологічного, задачного, особистісно орієнтованого методологічних підходів.

2. Охарактеризовано особливості соціальної ситуації розвитку та провідної (навчальної) діяльності молодших школярів, які можуть, за певних умов, бути причинами виникнення конфліктних ситуацій у взаємовідносинах з батьками. Виявлено об'єктивні та суб'єктивні чинники конфліктів дітей молодшого шкільного віку з батьками.

На основі узагальнення провідних ознак визначено сутність конфліктності молодшого школяра як комплексу індивідуально-характерологічних особливостей особистості, які проявляються у неадекватних когнітивних, емоційних, поведінкових реакціях дитини у взаємодії з іншими, зокрема з батьками. Виокремлено показники конструктивної взаємодії дітей та батьків (позитивна мотивація до спільного пошуку та вирішення протиріч, уміння дорослих встановлювати контакти з дітьми, налагоджувати довірливе спілкування, об'єктивно, чуйно та врівноважено ставитися до проблем молодших школярів, зрозуміло й чітко пояснювати власну позицію).

Діагностовано та проаналізовано сфери конфліктної взаємодії дітей з батьками: розуміння дорослими психологічного віку та потреб дітей; налагодження відносин батьків і дітей; виявлення проблем у навчальній діяльності молодших школярів; організації позанавчальної діяльності учнів; урахування індивідуальних рис дітей. З'ясовано причини конфліктів та умови забезпечення конструктивної взаємодії дітей і батьків.

3. Охарактеризовано структуру досліджуваної готовності, що включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, інтереси, установки, цінності); когнітивний (система загальних та спеціальних знань про психолого-педагогічні засади та практичні способи здійснення взаємодії); діяльнісно-практичний (комплекс загально-педагогічних та спеціальних умінь організації міжособистісної взаємодії); рефлексивно-регулятивний (здатність до емоційної стійкості, толерантності, критичного аналізу, адекватної самооцінки своїх професійних дій). Простежено взаємозв'язки між складовими готовності як в особистісному, так і процесуально-технологічному аспектах діяльності вчителя щодо налагодження взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками. Визначено

критерії (мотиваційно-аксіологічний, пізнавально-теоретичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий) досліджуваної готовності.

4. На основі теоретичного аналізу й експертного оцінювання обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками: усвідомлення студентами можливих негативних наслідків дитячо-батьківських конфліктів та формування позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння необхідними для їх вирішення знаннями й уміннями; практичне засвоєння майбутніми вчителями технологій конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками та розвиток професійно значущих особистісних якостей і здібностей; використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності студентів. Охарактеризовано об'єктивні та суб'єктивні причини недостатнього рівня готовності вчителів до означеного виду професійної діяльності.

5. Розроблено авторську модель (концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, результативний блоки) формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, реалізація якої передбачає впровадження відповідної технології (організаційно-цільовий, практично-діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи).

У процесі педагогічного експерименту реалізовано авторську модель та технологію її впровадження, зокрема, спецкурс «Технології конструктивної взаємодії вчителя початкових класів з дітьми та батьками в ситуації конфлікту», забезпечено інтегрування змісту навчальних дисциплін, використання активних та інтерактивних форм і методів навчання (проблемні лекції, евристичні бесіди, дискусії, мозкові штурми, ділові та рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, імітаційні тренінги, вирішення професійно-орієнтованих педагогічних задач, інтерактивний театр та ін.). Результати діагностики наприкінці формувального етапу експерименту засвідчили суттєве зростання показників рівня готовності (за всіма її компонентами) майбутніх учителів до роботи з дітьми та батьками в ситуації конфлікту.

Аналіз й узагальнення результатів педагогічного експерименту із застосуванням методів математичної статистики засвідчили позитивну динаміку показників рівнів готовності студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками, що підтверджує ефективність запропонованих авторської моделі та технології.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. До подальших наукових розвідок можна віднести: поглиблення теоретико-практичного вивчення шляхів формування готовності майбутніх учителів до реалізації педагогіки партнерства в умовах Нової української школи; використання сучасних технологій співпраці школи з сім'єю; удосконалення форм підготовки студентів до роботи з батьками у процесі педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеев, В.С. 1990. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы*. Москва: Издательство Московского университета.
2. Адлер, А., 1986. Индивидуальная психология. В: *П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан, ред. История зарубежной психологии (30-60 годы XX века). Тексты*. Москва: Издательство Московского университета, с. 131-140.
3. Акофф, Р. 1974. *О целеустремленных системах*. Пер. с англ. Москва: Советское радио.
4. Ананьев, Б.Г. 2001. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.
5. Андреева, Г.М., Богомолова, Н.Н. и Петровская, Л.А. 2009. *Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учеб. пособие*. Москва: Аспект Пресс, [онлайн], с. 100-107. Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/230261> [Дата звернення 10 січня 2017].
6. Андреева, Г.М. 2000. *Социальная психология*. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс.
7. Андрущенко, В., 2010. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис*, № 4, с. 5-16.
8. Антонова, О.Є., 2008. *Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах*. Доктор наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
9. Анцупов, А.Я. 2003. *Профилактика конфликтов в школьном коллективе*. Москва: ВЛАДОС.
10. Анцупов, А.Я., Баклановский, С.В. 2006. *Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособие*. Санкт-Петербург: Питер.
11. Анцупов, А.Я. и Шипилов, А.И. 2002. *Конфликтология: Учебник для вузов*. Москва: ЮНИТИ.
12. Афанасьев, В.Г. 1981. *Общество: системность, познание и управление*. Москва: Политиздат.

13. Бабанский, Ю.К. 1989. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика.
14. Балл, Г.О. 1990. *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика.
15. Балл, Г.О., 1996. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. В: Г.О. Балл, ред., *Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя*. Київ – Рівне.
16. Балл, Г.О., 1998. Про передумови запобігання конфліктів між педагогом та учнями (у світлі гуманістичного підходу). *Педагогіка толерантності*, № 3-4, с. 61-63.
17. Безрукова, В.С. 1996. *Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов*. Екатеринбург: Деловая книга.
18. Безруких, М.М. 2000. *Проблемные дети*. Москва: Издательство УРАО.
19. Белкин, А.С. 1991. *Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя*. Москва: Просвещение.
20. Березюк, О.С. 2003. *Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: монографія*. Житомир: ЖДПУ.
21. Берн, Э. 1988. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. Москва: Прогресс.
22. Бех, І.Д. 1998. *Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник*. Київ: ІЗМН.
23. Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості: У 2 кн.* Київ: Либідь, Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.
24. Бех, І.Д. 2008. *Виховання особистості: Підручник*. Київ: Либідь.
25. Биков, В.Ю. 2009. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка.
26. Бібік, Н.М. ред., 2017. *Нова українська школа: поради для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
27. Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная

педагогическая академия.

28. Бондарчук, О.І. 2001. *Психологія сім'ї: Курс лекцій*. Київ: МАУП.
29. Боришевський, М., 1995. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості. *Початкова школа*, № 4, с. 4-9.
30. Браніцька, Т.Р., 2019. *Теоретичні і методичні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.
31. Брызгалова, С.И. 2004. *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*. Калининград: КГУ.
32. Будник, О.Б., 2015. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
33. Бужина, І.В., 2005. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки АПН України.
34. Бурменская, Г.В., Карабанова, О.А. и Лидерс, А.Г. 1990. *Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей*. Москва: Изд-во МГУ.
35. Бусел, В.Т. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ – Ірпінь: Перун.
36. Варга, А.Я. 2001. *Системная семейная психотерапия*: краткий лекционный курс. Санкт-Петербург: Речь.
37. Варга, А.Я., 1985. О двух подходах к изучению родительского поведения. *Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников*. Москва: Просвещение, с. 58-93. 23-27
38. Варга, А.Я., 1986. *Структура и типы родительского отношения*. Кандидат наук. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.
39. Вартофский, М. 1988. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс.

40. Василькова, В.В., 2004. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории). В: С.И. Дудник, ред. *Коммуникация и образование. Сборник статей*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, с. 69-88.
41. Васянович, Г.П. 2005. *Педагогічна етика: навч.-метод. посібник*. Львів: Норма.
42. Венгер, А.Л. 2000. *На что жалуется? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков*. Москва – Рига: Эксперимент.
43. Вербицкий, А.А. 2004. *Компетентный подход и теория контекстного обучения*. М.: ИЦ ПКПС.
44. Вишневський, О.І. 2003. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищих навч. закладів*. Дрогобич: Коло.
45. Вишнякова, С.М. 1999. *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО.
46. Вітвицька, С.С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця. Вип. 10, с. 63-67.
47. Вознюк, О.В. і Дубасенюк, О.А. 2009. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: [монографія]*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
48. Волкова, Н.П. 2005. *Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: [монографія]*. Дніпропетровськ: ДПУ.
49. Выготский, Л.С. 1984. *Собрание сочинений: В 6-ти т.* Москва: Педагогика, Т. 4: Детская психология.
50. Гавриш, І.В., 2006. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності*. Доктор наук. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.
51. Галузяк, В.М. і Холковська, І.Л. 2015. *Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
52. Гершунский, Б.С. 1980. *Прогнозирование содержания обучения в техникумах*.

Москва: Высшая школа.

53. Годник, С.М., Спирин, Л.Ф. и Фрумкин, М.Л. 1985. *Педагогические ситуации в воспитании школьников*. Воронеж: Изд-во ВГУ.
54. Гончаренко, С.У. 2008. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця».
55. Гончаренко, С.У. 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги.
56. Гордон, Т. 1997. *Р. Е. Т. Повышение родительской эффективности*. Екатеринбург: АРД ЛТД.
57. Горецька, О.В., 2009. *Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку*: автореф. дис. кандидата психол. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
58. Грабовська, Т. і Киричук, О., 2002. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*, № 4(867), с. 12-14.
59. Гришина, Н.В. 2008. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер.
60. Губіна, С.І., 2017. Взаємодія школи та сім'ї у моральному вихованні дітей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, № 53, с. 40-44.
61. Губіна, С.І., 2019. Саморегуляція педагогічної діяльності як компонент діалогічної взаємодії. *Університет-школа: співпраця в умовах євроінтеграції*: монографія. Вінниця: Твори, с. 157-158.
62. Гузій, Н.В. 2004. *Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти*: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова.
63. Гузій, Н.В., 2016. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізму контексті акмепрофесіогенезу освітянських кадрів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, Серія 16, Вип. 26, с. 11-15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_5 [Дата звернення 10 січня 2018].
64. Гуров, С., 2018. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої

літератури. *Молодь і ринок*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, № 4 (159), с. 57-63.

65. *Державний стандарт початкової освіти*, 2018. [онлайн]. Режим доступу: [https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-](https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti)

[standartupochatkovoyi-osviti](https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti) [Дата звернення 23 серпня 2018].

66. Джеймс, М., Джонгвард, Д. 1993. *Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с геистальтупражнениями*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Универс».

67. Дичківська, І.М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав.

68. Долинська, Л.В. і Матяш-Заяц, Л.П. 2011. *Психологія конфлікту*: навчальний посібник. Київ: Каравела.

69. Донцов, А.И. и Полозова, Т.А., 1980. Проблема конфликта в западной социальной психологии. *Психологический журнал*, № 6, с. 119-133.

70. Доценко, С.О., 2008. *Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень в педагогічній діяльності*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

71. Дринка, З.З., 2000. *Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Калининград.

72. Дрожжина, Т.В., 2007. *Педагогічні умови формування конфліктологічної компетенції учнів загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля.

73. Дружинин, В.Н. 2006. *Психология семьи*. Санкт-Петербург: Питер.

74. Дубасенюк, О.А., ред., 2017. *Практикум з педагогіки*: навч. посібник: Вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.

75. Дубасенюк, О.А. і Вознюк, О.В. 2010. *Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.

76. Дубасенюк, О.А., 2010. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів. В: *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, вип. 15. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, с. 3-8.
77. Дубасенюк, О.А., 2010. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя. В: *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, вип. 66, Київ – Вінниця, с. 159-164.
78. Дубасенюк, О.А. 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник: У 2 ч. Т. 1: Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів*. Житомир: Вид-во ЖДПУ.
79. Дубасенюк, О.А. 2005. *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: [монографія]*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
80. Дубасенюк, О.А. 2018. *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник*. Житомир: Полісся.
81. Дубасенюк, О.А., ред., 2009. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: [монографія]*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
82. Дубасенюк, О.А. 2009. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи»*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, вип. 468, с. 143-153.
83. Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
84. Дубчак, О., Покладова, В. і Стефаненко, Н., 2004. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості. *Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра*. Київ. с. 20-21.
85. Дурай-Новакова, К.М., 1983. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. доктора пед. наук*. Москва: Московский педагогический институт.
86. Дьяченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина.

87. Емельянов, С.М. 2001. *Практикум по конфликтологии*. Санкт-Петербург: Питер.
88. Емельянов, Ю.Н. и Кузьмин, Е.С. 1985. *Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга*. Ленинград, ЛГУ.
89. Євтодюк, А.В., 2002. *Синергетичні засади моделювання освітніх систем*. Кандидат наук. Інститут вищої освіти АПН України.
90. Зданевич, Л.В. 2013. *Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
91. Зданевич, Л.В. 2019. Виникнення конфліктних ситуацій у взаємовідносинах між батьками і дітьми як одна з причин дезадаптації школярів молодшого шкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць. Хмельницький: ХГПА.
92. Зимняя, И.А., 2004. *Педагогическая психология: учебник для вузов*. [2-е изд., доп., испр. и пер.]. Москва: Логос.
93. Зязюн, І.А, ред., 2004. *Педагогічна майстерність*: Підручник. Київ: Вища школа.
94. Зязюн, І.А. 2008. *Філософія педагогічної дії*: [монографія]. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.
95. Ильин, Е.П. 2008. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Питер.
96. Ильин, Е.П. 2002. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
97. Ипполитова, Н. 2012. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. № 1, с. 8-14.
98. Ісаєнко, О.С., 2007. *Агресія в системі комунікації «Мати – дитина» як фактор соціальної дезадаптованості молодших школярів*: автореф. дис. кандидата психолог. наук. Київ: Інституті соціальної та політичної психології АПН України.
99. Каган, М.С. 1988. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*.

Москва: Политиздат.

100. Казаринова, Н.В., 2001. Теория межличностного общения как междисциплинарное знание. В: В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, с. 12-29.
101. Кан-Калик, А.В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.
102. Каплінський, В.В. 2015. *100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення*: навч. посіб. для майбут. вчителів. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
103. Карабанова, О.А. 2005. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*: учеб. пособие. Москва: Гардарики.
104. Карамушка, Л.М., 1997. Відеотренінг: можливості у розв'язанні конфліктних ситуацій. *Барви творчості*. № 5, с. 134-137.
105. Карпенко, З.С. 1997. *Експресивна психотехніка для дітей*. Київ: НПЦ Перспектива.
106. ОКарпенчук, С.Г. 2005. *Теорія і методика виховання*: навчальний посібник. Київ: Вища школа.
107. Качалова, Л.П., Качалов, Д.В. и Качалов, А.В. 2007. *Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности*: пособие к спецк. Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати».
108. Кларин, М.В., 2000. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. № 7, с. 12-18.
109. Кларин, М.В. 1989. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание.
110. Ковалев, Г.А., 1985. Активное социальное обучение. Состояние. Проблемы. Перспективы. *Теория и практика активного социального обучения*. Грозный, с. 5-15.
111. Ковалевська, Н.В. 2007. *Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
112. Коваль, Л.В. 2009. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова*: [монографія]. Донецьк: Юго-Восток.

113. Козер, Л. 2000. *Функции социального конфликта*. Москва: Идея пресс.
114. Козич, І.В., 2008. *Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
115. Кокун, О.М. 2004. *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*: [монографія]. Київ: Міленіум.
116. Коновальчук, І.І. 2014. *Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
117. Коновальчук, І.І., 2011. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць. Умань: ПП Жовтий О.О., вип. 4, ч. 1, с. 155-161.
118. Коновальчук, І.М., 2019. Аналіз сутності готовності вчителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. В: *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи*: монографія за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: Вид. О.О. Євенок, с. 338-349.
119. Коновальчук, І.М., 2019. Сутність і структура готовності майбутніх вчителів початкових класів до надання допомоги батькам у вирішенні конфліктів з дітьми. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентісний підхід*: збірник наук. праць за заг. ред.. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», с. 270-275.
120. Коновальчук, І.М., 2019. Терміносистема проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», вип. 91. с. 246-251.
121. Коновальчук, І.М., 2018. Умови конструктивної взаємодії батьків і дітей у ситуації конфлікту. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи*: збірник наукових праць за заг. ред. В.Є. Литнєва,

- Н.Є. Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець». У 2-х ч., с. 70-74.
122. Коновальчук, І.М., 2018. Експериментальна перевірка моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками та дітьми в ситуації конфлікту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, вип. 4 (95), с. 92-97.
123. Коновальчук, І.М., 2018. Методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками та дітьми в ситуації конфлікту. *Українська полоністика*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, вип. 15 (15), с. 130-138.
124. Коновальчук, І.М., 2018. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжособистісної взаємодії з дітьми та їх батьками в ситуації конфлікту. *Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал*. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, № 7 (162), с. 121-126.
125. Коновальчук, І.М., 2018. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of michal baludansky*. Volume 6, № 3, p. 49-53.
126. Коновальчук, І.М., 2017. Можливості задачного підходу в підготовці вчителів початкової школи до вирішення конфліктів дітей з батьками. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Житомир: Вид. О.О. Євенок, вип. 87, с. 140-146.
127. Коновальчук, І.М., 2016. Особливості готовності майбутніх вчителів до вирішення педагогічних конфліктів. *Сучасні тенденції і пріоритети в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод праць за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: Вид-но «Полісся». У 3-х ч., с. 156-159.
128. Коновальчук, І.М., 2015. Вимоги до психокорекції конфліктів молодших школярів з батьками. *Відносини між батьками і дітьми: проблеми та шляхи їх розв'язання*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції, 25 лютого 2015 року, за ред. Н.В. Казакової. Хмельницький: ФОП

«О.М. Казаков», с. 147-150.

129. Коновальчук, І.М., 2015. Психолого-педагогічна культура взаємодії батьків з дітьми. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2015 року. Суми: Вид-во «Мрія», с. 212-216.

130. Коновальчук, І.М., 2015. Труднощі в навчальній діяльності молодших школярів як чинник їх конфліктності з батьками. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: збірник науково-методичних праць за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 226-229.

131. Коновальчук, І.М., 2014. Вплив батьківсько-дитячих відносин на розвиток особистості дитини *Модернізація змісту дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 29 вересня 2014 року). Хмельницький: Вид-во ХГПА, с. 109-113.

132. Коновальчук, І.М., 2013. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кіровоград: Імекс-ЛТД, вип. 6, с. 442-449.

133. Коновальчук, І.М., 2012. Особливості соціалізації дитини в ситуації конфлікту з батьками. *Регіональні аспекти модернізації соціально-економічних процесів в умовах суспільної нестабільності*: зб. наук. робіт за ред.. С.М. Коляденко, Н.П. Павлик. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 41-44.

134. Коновальчук, І.М., 2011. Психологічні аспекти виникнення та корекції конфліктів батьків і дітей молодшого шкільного віку. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи*. Житомир: Вид-во «Полісся», с. 135-138.

135. Коновальчук, І.М., 2011. Соціально-психологічний клімат сім'ї і здоров'я дитини. *Магістр медсестринства*. Український науково-практичний журнал. Житомир: Вид-во «Полісся», № 2 (6), с. 24-28.

136. Коновальчук, І.М., 2010. Соціально-психологічні причини конфліктів в міжособистісній взаємодії. *Матеріали VIII Міжрегіональної науково-практична*

конференції від. ред. В.М. Мороз. Житомир: Вид-во «Полісся», с. 424-432.

137. Коновальчук, І.М., 2010. Сфери конфліктної взаємодії батьків з дітьми молодшого шкільного віку. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, вип. 37, с. 168-178.

138. Коновальчук, І.М., 2008. Особливості конфліктної взаємодії батьків з молодшими школярами: експериментальне дослідження. *Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Ніжин: Міланік, вип. 5, с. 192-204.

139. Коновальчук, І.М., 2006. Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України за ред. С.Д. Максименка*. Київ: Вид-во «ГНОЗІС», вип. 1, с. 171-176.

140. Коновальчук, І.М., 2005. Сучасна сім'я як інститут соціалізації дитини. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: зб. наук. праць*. Вип. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 224-226.

141. Концепція Нової української школи, 2016. [online]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> [Дата звернення 6 вересня 2018].

142. Коржова, Л.С., 2002. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.

143. Косарева, О.І., 2006. *Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Київ: Інституті проблем виховання АПН України.

144. Костромина, С.Н. 1997. *Как преодолеть трудности в обучении детей*. Москва: Ось-89.

145. Костюк, Г.С. 1989. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Рад. школа.

146. Костюшко, Ю.О., 2004. Аналіз ситуації міжособистісного конфлікту: педагогічний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 17, с. 40-43.
147. Костюшко, Ю.О., 2004. *Педагогічні особливості підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
148. Кочубей, Б.І. і Новікова, Є.В. 1998. *Емоційна стійкість школяра*. Київ: Освіта.
149. Кравченко, Ю.М., 2006. *Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інституті вищої освіти АПН України.
150. Краевский, В.В. 2006. *Методология педагогики: новый этап*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».
151. Крайг, Г., Бокум, Д. 2005. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.
152. Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
153. Кричевский, Р.Л., 1983. К вопросу о механизме межличностного взаимодействия. *Вопросы психологии межличностного познания и обучения*. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, с. 136-145.
154. Кропотова, Н.В., 2008. Университет как пространство междисциплинарной коммуникации. В: *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків: НТУ ХПІ, вип. 18 (22), с. 22-30.
155. Кручек, В.А. 2010. *Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування*: навч. посібник. Київ: НАКККиМ.
156. Кузьмин, В.П., 1973. Системность как ступень научного познания. *Системные исследования. Ежегодник*. Москва: Наука, с. 76-107.
157. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. 1993. *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.
158. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С., ред., 1990. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Москва: Педагогика.
159. Куприянов, Р.В. 2011. *Межличностные конфликты в диаде преподаватель-*

студент: [монографія]. Казань: КНИТУ.

160. Курдюмов, С.П. и Князева, Е.Н., 2002. Структуры будущего: синергетика как методологическая основа футурологии. В: В.А. Копчик, ред., *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. Москва: Прогресс-Традиция, с. 109-125.
161. Курлянд, З.Н., ред., 2005. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [2-ге вид., перероб. і доп.]. Київ: Знання.
162. Курочкина, И.А. 2013. *Педагогическая конфликтология: учебное пособие*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та.
163. Кушнір, В.А., 2003. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.
164. Левин, К., 1983. Типы конфликтов. В: Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей ред.-сост. *Психология личности: Тексты*. Москва: Изд-во МГУ.
165. Левовицький, Т. 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*. Київ – Маріуполь: Видавництво «Рената».
166. Леонов, Н.И. 2006. *Конфликтология: учеб. пособие*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
167. Леонтьев, А.Н. 1975. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
168. Линенко, А.Ф., 1996. *Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності*. Доктор наук. Київ.
169. Литвиненко, С.А., 2005. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. доктора пед. наук*. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.
170. Ліннік, О.О. 2014. *Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами*: [монографія]. Київ: Слово.

171. Ліннік, О.О., 2016 *Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи*. Доктор наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
172. Лодатко, Є.О. 2010. *Модельовання педагогічних систем і процесів*: [монографія]. Слов'янськ: СДПУ.
173. Ложкин, Г.В. и Повякель, Н.И. 2000. *Практическая психология конфликта*: учеб. пособие. Київ: МАУП.
174. Ложкін, Г.В. і Коць, М.О. 2000. *Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії*: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа.
175. Лосев, А.Ф., 1989. В поисках построения общего языкознания как диалектической системы. *Теория и методология языкознания*. Москва: Наука, с. 5-92.
176. Лукашенко, А.О., 2006. *Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.
177. Лутай, В., 2007. Сучасні філософські основи реформування освіти України. В: *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття*: монографія. Київ: Педагогічна думка, с. 7-36.
178. Максакова, В.И. 2003. *Организация воспитания младших школьников*: Метод. пособие для учителя. Москва: Просвещение.
179. Максименко, С.Д., 2003. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: [монографія]. Київ: АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, с. 691-811.
180. Максименко, С., ред., Главник, О. і Бевз, Т. 2008. *Технологія тренінгу*. Київ: Главник.
181. Макшанов, С.И. 1997. *Психология тренинга: Теория. Методология. Практика*: [монография]. Санкт-Петербург: Образование.
182. Марко, М.М., 2018. *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній*

діяльності. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

183. Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Знание.

184. Маркова, А.К., 1995. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. *Педагогика*, № 6, с. 56-63.

185. Маслов, В.І., 2008. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 3-9.

186. Маслоу, А. 2007. *Мотивация и личность*. Переклад с англійської Т. Гутмана, Н. Мухиной. Санкт-Петербург: Питер.

187. Матвієнко, О.В. 2009. *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії*: [монографія]. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

188. Матюхина, М.В., Михальчик, Т.С. и Патрина, К.Т. 2004. *Психология младшего школьника*. Москва: Просвещение.

189. Мачинська, Н.І., 2011. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. Т. 158. Вип. 146., с. 18-22.

190. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П., ред., 2008. *Большой психологический словарь*. 4-е изд., дополн. и испр. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.

191. Минияров, В.М. 2000. *Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».

192. Митина, Л.М. 1998. *Психология профессионального развития учителя*: [монография]. Москва: Флинта.

193. Мілютіна, К. 2007. *Технологія попередження конфліктів*. Київ: Главнік.

194. Мільто, Л.О. 2004. *Методика розв'язання педагогічних задач*: Навч. посібник. Харків: Ранок-НТ.

195. Моляко, В.О. 1989. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Т-во «Знання» УССР.

196. Мороз, А.Г. 1998. *Профессиональная адаптация молодого учителя*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
197. Мэй, Р. 2001. *Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье*. Москва : Апрель. Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс.
198. Нагаєв, В.М. 2004. *Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант): навч. посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.
199. Новиков, Д.А. 2004. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. Москва: МЗ-Пресс.
200. Обозов, Н.Н. 1990. *Психология межличностных отношений*. Киев: Наукова думка.
201. Овчарова, Р.В. 2001. *Справочная книга социального педагога*. Москва: ТЦ «Сфера».
202. Орбан-Лембрик, Л.Е. 2003. *Соціальна психологія: Посібник*. Київ: Академвидав.
203. Орлова, Е.А. и Филонов, Л.Б., 1976. Взаимодействие в конфликтной ситуации. В: Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева, ред. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. Москва: Наука, с. 319-342.
204. Остапенко, А.А. 2005. *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии: [монография]*. Москва: Народное образование.
205. Панфилова, И.А. 2008. *Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. [3-е изд., испр.]. Москва: Издательский центр «Академия».
206. Петровская, Л.А. 1982. *Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга*. Москва: Изд-во МГУ.
207. Петровская, Л.А., 2001. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. В: Н.В. Гришина, ред. *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии*. Санкт-Петербург: Питер, с. 298-309.
208. Петровский, А.В. и Ярошевский, М.Г. 1990. *Психология. Словарь*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат.
209. Петрук, В.А. 2006. *Теоретико-методичні засади формування професійної*

компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ.

210. Пехота, О.М. 2003. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*: навчальний посібник. Київ: А.С.К.

211. Пехота, О.М., 1997. *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України.

212. Пикельная, В.С. 1993. *Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект)*. Доктор наук. Криворожский государственный педагогический институт.

213. Пірен, М.І. 1997. *Основи конфліктології*: Навчальний посібник. Київ.

214. Платонов, К.К. 1977. *Психология*: учеб. пособие. Москва: Высшая школа.

215. Полат, Е.С. 2007. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академия.

216. Пометун, О. 2007. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: А. С. К.

217. Пометун, О.І. 2002. *Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб.* Київ: А. П. Н.

218. Постовий, В.Г., ред. 2001. *Виховна діяльність сучасної сім'ї*: Збірник наукових статей. Київ: Педагогічна думка.

219. Постовий, В.Г., ред., 1989. *Педагогічні задачі і завдання для батьків*. Київ: Радянська школа.

220. Прибутко, П.С. 2010. *Конфліктологія*: навчальний посібник. Київ: КНТ.

221. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 10.08.2018. № 1143. [онлайн] Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf> [Дата звернення 17 жовтня 2018].

222. Пушкар, Т.М., 2016. *Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій*. Кандидат наук. Житомирський державний

університет імені Івана Франка.

223. Райгородский, Д.Я. 1998. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ».
224. Реан, А.А. и Коломинский, Я.Л. 2000. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
225. Реан, А.А., ред.. 2002. *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК.
226. Рибалка, В.В. 1998. *Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників*: [монографія]. Київ: Деміур.
227. Рибалка, В.В. 2003. *Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату)*: навч.-метод. посіб. Київ: Ніка-Центр.
228. Роджерс, К. 2001. *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс.
229. Рокич, М., 1973. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*, № 5, с. 20-28.
230. Рубинштейн, С.Л. 1989. *Основы общей психологии*: В 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика.
231. Руда, Г.В., 2013. *Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи*. Кандидат наук. Національна академія педагогічних наук України ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».
232. Руденок, А.І., 2011. Проблеми підготовки студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. В: С.Д. Максименко, ред. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, т. XIII, ч. 1, с. 368-374.
233. Рыбакова, М.М. 1991. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение.
234. Савчин, М.В. і Василенко, Л.П. 2005. *Вікова психологія*: Навчальний посібник. Київ: Академвидав.
235. Садова, І.І. 2014. *Психолого-педагогічні чинники виникнення конфліктів у*

- системі «вчитель – учні» початкової школи: [монографія]. Дрогобич: Посвіт.
236. Сатир, В., Бэндлер, Р., Гриндер, Д. 2016. *Семейная терапия: практическое руководство*. Москва: БИНОМ. [online]. Режим доступу: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785941938919.htm> [Дата звернення 18 травня 2016].
237. Селевко, Г.К. 2006. *Энциклопедия образовательных технологий*: В 2 т. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий.
238. Семенова, А.В. 2009. *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*: [монографія]. Одеса: Юридична література, с. 15-24.
239. Семенова, Е.М. 2002. *Тренинг эмоциональной устойчивости педагога*: Учебное пособие. Москва: Изд-во Института Психотерапии.
240. Семенова, Н.А., 2005. *Соціально-педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра у сучасній сім'ї*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В.Даля.
241. Семиченко, В.А. 2004. *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы)*. Киев: Миллениум.
242. Семиченко, В.А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. Київ: Вища школа.
243. Семиченко, В.А. і Заслуженюк, В.С. 1998. *Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування*: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. Київ: Веселка.
244. Силяева, Е.Г., ред., 2002. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений Москва: Академия.
245. Сисоева, С.О., ред., 2001. *Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті*: монографія. Київ: Віпол.
246. Сіданіч, І.Л., 2004. *Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Інститут

проблем виховання АПН України.

247. Скрипченко, О.В., Долинська, Л.В. і Огороднійчук, З.В. 2005. *Психологія: підручник*. Київ: Либідь.
248. Славина, Л.С. 1966. *Дети с аффективным поведением* Москва: Просвещение.
249. Сластенин, В.А., ред., Исаев, И.Ф. и Шиянов, Е.Н. 2013. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».
250. Смерчак, Л.І., 2012. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. *Zbiór raportów naukowych. Perspektywy rozwoju nauki (28.11.2012 – 30. 11.2012)*. Gdańsk: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», p. 68-72.
251. Смирнов, А.В. 1990. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы. В: *Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. трудов*. Кострома: КГПИ, с. 117-121.
252. Смехов, В.А., 1985. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье. *Вопросы психологии*. № 4, с. 83-91.
253. Смульсон, М.Л. 2004. *Тренинг «Конфликты и их разрешение» [Текст]: учеб.-метод. пособие*. Киев: Нора-принт.
254. Сохань, Л.В., Єрмакова, І.Г., Несен, Г.М., ред., 2003. *Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*. Київ: Богдана.
255. Спирин, Л.Ф. 1997. *Теория и технология решения педагогических задач*. Москва: Российское педагогическое агентство.
256. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта. [online]. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/standartiv/013-pochatkova-osvita-bakalavr21.09.7.doc> [Дата звернення: 09.05.2018].
257. Столин, В.В., Соколова Е.Т. и Варга А.Я., 1989. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики. В: А.А. Бодалев, В.В. Столин, ред., *Семья в*

психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. Москва: Педагогика, с. 16-37.

258. Сухомлинський, В.О., 1977. *Вибрані твори.* В 5-ти т., т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ: Радянська школа.

259. Сухомлинський, В.О. 1976. *Методика виховання колективу.* В 5-ти т., т. 1. Київ: Рад. школа, с. 403-641.

260. Сысоева, Н.Н., ред., 2004. *Основы психологии семьи и семейного консультирования.* Москва: Владос-Пресс.

261. Тверезовська, Н., Філіппова, Л. 2009. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, № 3, с. 90-92.

262. Теличко, Н.В., 2014. *Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів:* Доктор наук. Мукачівський державний університет.

263. Темина, С.Ю. 2002. *Конфликты школы или школа конфликтов. Введение в конфликтологию образования.* Воронеж: НПО «МОДЭК».

264. Теплицька, А.О. 2015. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, вип. 6, с. 181-191. [online]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22 [Дата звернення 22 серпня 2016].

265. Трухан, М.А., 2015. Попередження та розв'язання конфліктів в навчальному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник.* Львів, № 5, с. 138-142.

266. Трухан, М.А., 2016. *Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти.* Кандидат наук. Хмельницький національний університет.

267. Узнадзе, Д.Н. 2004. *Общая психология.* Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер.

268. Ухтомский, А.А. 2002. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер.

269. Фіцула, М.М. 2006. *Педагогіка вищої школи:* навч. посібник. Київ: Академвидав.

270. Фрейд, З. 1989. *Введение в психоанализ. Лекции*. Москва: Наука.
271. Хлебнікова, Т.М. 2005. *Ділова гра як метод активного навчання педагога*. Харків: Основа.
272. Хорни, Карен 1997. *Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза*. Санкт-Петербург: Лань.
273. Хоуманс, Дж., 1984. Социальное поведение как обмен. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва: Издательство Московского университета, с. 82-91.
274. Чайка, В.М. 2006. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія*. Тернопіль: ТНПУ.
275. Черепанов, В.С. 1989. *Экспертные оценки в педагогических исследованиях*. Москва: Педагогика.
276. Чернілевський, Д.В., ред. 2010. *Методологія наукової діяльності: Навч. посібник: вид. 2-ге, допов.* Вінниця: Вид-во АМСКП.
277. Чорна, І. М., 2003. *Формування психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі*. Кандидат наук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
278. Чорней, І.Д., 2012. *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України.
279. Шадриков, В.Д. 1996. *Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: Издательская корпорация «Логос».
280. Шаповал, Ю.Д., 2007. *Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів*. автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.
281. Шапран, О.І., 2008. *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

282. Шарко, В.Д. ред., 2000. *Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження*. Херсон: Олді-Плюс.
283. Шигонська, Н.В., 2011. *Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій*. Кандидат наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
284. Шинкарук, В.І. 2002. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
285. Шмелев, А.Г. 1986. *Острые углы семейного круга: Психология обыденной жизни*. Москва: Знание.
286. Шнейдер, Л.Б. 2000. *Психология семейных отношений. Курс лекций*. Москва: ЭКСМО-Пресс.
287. Штофф, В.А., 1966. *Моделирование и философия*. Москва: Наука.
288. Шупта, О.В., 2005. *Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.
289. Шюц, А., 2004. Социальный мир и теория социального действия. *Избранное: Мир, светящийся смыслом*. Москва: Российская политическая энциклопедия, с. 97-115.
290. Эйдемиллер, Э.Г. и Юстицкис, В.В. 2008. *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер.
291. Эльконин, Д.Б. 1989. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.
292. Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Либідь.
293. Якиманская, И.С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. № 2, с. 13-21
294. Яковлев, Е.В. и Яковлева, Н.О. 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Владос.
295. Яременко, В. 1999. *Новий тлумачний словник української мови*: у 4 т., т. 2. Київ: АКОНІТ.
296. Ярмаченко, М.Д., ред., 2001. *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
297. Ясвин, В. А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к*

проектированию. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл.

298. Яценко, С.Л., 2005. *Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання: метод. рекомендації*. Житомир: Вид-во ЖДУ.
299. Bandura, A., 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, № 37, p. 122-147.
300. Baumrind, D., 1971. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, Vol. 4, № 1, p. 1-103.
301. Blumer, H. 1969. *Symbolik Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
302. Boulding, K. 1962. *Conflict and defense: a general theory*. New York: Harper & Brothers.
303. Brown, H.D. 2000. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Pedagogy*: 2-nd edition. Pearson Education, Inc.
304. Goffman, E. 1956. *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, George Square, Edinburgh 8: Monograph, No. 2.
305. Mead, G., 1934. Internalized Others and the Self. *Mind, Self and Society*. Chicago, pp. 144-152.
306. Petrie, P. 2011. *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London: Jessica Kingsley.
307. Schaefer, E.S., Bell, R.Q., 1958. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, v. 29, № 3, p. 339-361.
308. Schaffer, D.R., Brody, I.H., 1981. *Parental and peer influences on moral development*. Parent-child interactional. Theory, research and prospects ed. by R.W. Henderson. New York: Academic Press, p. 83-120.
309. Hornby, A.S. 1974. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press.